Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170402
Centre d'intérêt: 60

Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des inadaptés (Chicoutimi, Québec).

Le soutien professionnel aux enseignants en adaptation scolaire, Saguenay-Lac St-Jean : rapport final d'une recherche... / Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des inadaptés. -- Chicoutimi : Le Laboratoire, 1978.
xv, 121 f. 28 cm + document des annexes ([75] p.).

"... recherche subventionnée par le Ministère de l'éducation, la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi et le F.I.R. (U.Q.A.C.)". Bibliographie: f. 120-212.

Cote Dewey: 371.9'045'09714/L123s Cote LC: LC/4034.2/.Q3

Descripteur(s): *Soutien au développement pédagogique *Information professionnelle *Besoins de l'enseignant *Satisfaction de l'enseignant *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Soutien professionnel *Classe spéciale

---

Présentation des résultats d'une recherche-action qui s'est déroulée entre 1975-1976 et 1977-1978 dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Il s'agissait d'évaluer un nouveau modèle d'articulation du soutien professionnel mis à la disposition des enseignants en classe spéciale du primaire et du secondaire, les services assurés par les commissions scolaires paraissant peu adaptés à leurs besoins. Ce nouveau modèle, le LAEPI (Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des inadaptés au Saguenay-Lac-Saint-Jean), est organisé sur base régionale et vise les objectifs suivants: disponibilité, rapidité et personnalisation des services, correspondance aux besoins.

La nouvelle articulation des services a été expérimentée auprès de 97 enseignants en 1976-1977 puis auprès de 325 en 1977-1978. Par ailleurs, un groupe témoin de 97 enseignants continuant à se prévaloir des services fournis par les commissions scolaires a été constitué. Leur attitude et leur satisfation ont été mesurées à l'aide d'une fiche d'appréciation, de questionnaires (reproduits en annexe) et d'entrevues de groupes. L'analyse des données d'évaluation (sommative et du processus) s'est faite à l'aide de tests de signification (tests "t" et chi carré, analyses de la variance et de la multivariance).

Les enseignants exposés à l'articulation nouvelle sont nettement plus satisfaits du type de soutien professionnel expérimenté que ne le sont les enseignants concernés par l'articulation habituelle dans les commissions scolaires. Aussi la diffusion de ce type d'articulation - qui se caractérise par la régionalisation, la mise en commun de ressources, la réduction des barrières administratives et hiérarchiques - dans d'autres régions est-elle recommandée.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Chicoutimi
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170402 A

[illegible]

INFORMATION
CONSULTATION
MESURE ET
EVALUATION

LE SOUTIEN PROFESSIONNEL AUX ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE

(SAGUENAY-LAC ST-JEAN)

Rapport final d'une recherche
subventionnée par le Ministère de l'Education,
la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi
et le F.I.R. (U.Q.A.C.)

NOVEMBRE 1978

CONSULTATION
SUR PLACE

E D U Q 8170402 A

INFORMATION
CONSULTATION
MESURE ET
EVALUATION

LE SOUTIEN PROFESSIONNEL AUX ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE (SAGUENAY-LAC ST-JEAN)

Rapport final d'une recherche
subventionnée par le Ministère de l'Education,
la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi
et le F.I.R. (U.Q.A.C.)

NOVEMBRE 1978

BIBLIOTHÈQUE
ADMINISTRATIVE
G

AVANT - PROPOS

AVANT-PROPOS

La recherche dont fait état le présent rapport a été rendue possible grâce à la conjonction de ressources humaines et financières importantes.

Sur le plan monétaire, une somme totale de $106,865 dollars a permis la mise en place de l'infrastructure et la réalisation de nos travaux. Ce budget total, qui couvre une période de préparation initiale (1974-75) et trois années d'opérations directement liées à cette recherche (1975-78), provient de trois sources principales: le Ministère de l'Education y a participé en nous octroyant $85,000.; la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi en nous appuyant de $9,680.; pour sa part, le Fond institutionnel de recherche (F.I.R.) de l'Université Chicoutiminienne nous a octroyé $12,185.

Nous tenons ici à exprimer notre reconnaissance à ces divers organismes qui ont manifesté par leur soutien financier une sensibilité à l'ordre de questionnement qui nous animait et à la nature de cette recherche-action. En subventionnant nos travaux, le Ministère de l'Education exprimait, croyons-nous, un vif intérêt pour cette dimension de la réalité scolaire qu'est le soutien aux enseignants. De son côté, l'Université du Québec à Chicoutimi, par la voie de sa Fondation et de son Fond institutionnel, soulignait ainsi sa préoccupation pour la recherche en éducation et sa foi dans la collaboration bilatérale de professeurs universitaires et des agents du milieu scolaire régional. Dans ce contexte favorable, nous remercions particulièrement Monsieur Clément Thibert, alors directeur du Service à l'Enfance inadaptée (M.E.Q.) et Monsieur Robert Bergeron, Doyen des Etudes avancées et de la Recherche (U.Q.A.C.), ainsi que les membres du Conseil d'Administration de la Fondation.

Cette recherche a été une expérience enrichissante et stimulante en raison de la collaboration positive d'un ensemble d'interlocuteurs divers de la scène scolaire du Saguenay-Lac St-Jean. D'un point de vue en quelque sorte chronologique, nous aimons souligner l'implication des sous-groupes suivants: 1) les coordonnateurs ou conseillers pédagogiques en adaptation scolaire de la zone socio-économique 02, regroupés au sein du comité régional de la planification des ressources en Enfance Inadaptée (Saguenay-Lac St-Jean) qui ont été activement engagés, du début à la fin, dans tous nos travaux; 2) les dirigeants de la Commission Scolaire Régionale Saguenay qui ont bien voulu assurer la co-gestion administrative de cette recherche; 3) les directeurs généraux de toutes les commissions scolaires sises dans la zone 02 qui ont accueilli favorablement notre insertion sur leur territoire; 4) les principaux des écoles, en particulier celles où nous avons été plus régulièrement présents, pour leur intérêt et participation souvent discrète mais appréciée, et tous les enseignants touchés par cette recherche. Leur concours a été inestimable et témoigne d'un certain souci de voir leurs conditions quotidiennes d'intervention s'améliorer. Aussi, n'avons-nous pas été surpris de rencontrer chez les dirigeants syndicaux des enseignants une attitude de collaboration et une curiosité dynamique pour les travaux projetés et réalisés. Les enseignants appelés "dépositaire-animateur" ont, pour leur part, manifesté une disponibilité généralement adéquate et nous les saluons aussi pour leur implication volontaire et soutenue à l'intérieur de leur école respective.

Toujours avant-propos, il convient d'identifier et de remercier les personnes qui, à divers titres et pour des périodes variables, ont été directement associées à l'équipe de recherche ou à certains travaux que cette dernière a commandés. Il s'agit, en ordre alphabétique de: Roger Barbeau (criminologue), Bernard Beaudry (psychologue), Alain Blackburn (principal d'école), Claude Déry (directeur exécutif de LAEPI 1977-78), André Ouellet (professeur UQAC), Diane Simard (secrétaire-technicienne), Richard Wilshire (directeur exécutif du LAEPI 1976-77), et Louis Zalloni (sociologue).

Il serait plus long de dresser la liste des divers consultants qui se sont impliqués dans les différents services que nous avons offerts dans le cadre de l'expérimentation. Leur attitude professionnelle et leur disponibilité furent appréciées autant par les enseignants que par nous et nous les en remercions. Il en est de même des membres du Conseil d'Administration du Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des inadaptés, qui, s'informant régulièrement de l'allure des travaux, ont constitué des interlocuteurs fort valables.

Lucien Houde,
Répondant pour la
C.S.R. Saguenay

Gilles Bonneau,
Responsable de
l'équipe de recherche

Jean-Robert Poulin,
Responsable-adjoint.

Novembre 1978.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

		Page
Liste des tableaux		ix
Introduction		xiv
PREMIERE PARTIE: LE PROBLEME		3
CHAPITRE I	Genèse de l'identification des problèmes	3
CHAPITRE II	Formulation du problème	9
CHAPITRE III	Hypothèses principale et secondaires	25
Résumé de la première partie		28
DEUXIEME PARTIE: DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE		30
CHAPITRE IV	Le schéma expérimental	31
	A) Les facteurs	31
	B) L'instrumentation	31
	C) Le traitement des données	38
CHAPITRE V	Le traitement	43
	A) Lieu et durée de l'expérimentation	43
	B) L'échantillonnage	43
	C) Le modèle d'articulation des services	50
Résumé de la deuxième partie		58
TROISIEME PARTIE: LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION		60
CHAPITRE VI	Les travaux pré-expérimentaux	61
CHAPITRE VII	Les travaux expérimentaux	65

Page

- Année scolaire 1976-77 65
- Année scolaire 1977-78 69

QUATRIEME PARTIE: PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS . . . 76

CHAPITRE VIII Pré-dictions et bilan: vers la présentation des résultats 77

CHAPITRE IX Présentation et discussion des résultats 84

A) Présentation et interprétation des résultats 84

B) Discussion des résultats 104

Résumé de la quatrième partie. 109

CINQUIEME PARTIE: CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 111

CHAPITRE X Résumé et conclusion 112

CHAPITRE XI Recommandations 116

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES 120

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1:	Qualifications des titulaires spécialisés (1971-72), région 2: Saguenay-Lac St-Jean.	5
Tableau 2:	Les écoles du groupe expérimental initial selon leur municipalité d'appartenance, leur situation géographique et le nombre de sujets.	47
Tableau 3:	Les écoles du groupe témoin initial selon leur municipalité d'appartenance, leur situation géographique et le nombre de sujets.	48
Tableau 4:	Les écoles du groupe expérimental, version 1977-78.	70
Tableau 5:	Hypothèses et questions exploratoires de la recherche et leur portée éventuelle.	78
Tableau 6:	Bilan par année (1976-77; 1977-78) du nombre d'usages et du nombre de personnes touchées par chacun des services.	80
Tableau 7:	Bilan par commission scolaire et par année, du nombre de personnes touchées par chacun des services.	81
Tableau 8:	Bilan descriptif par année, des services de consultation et de mesure et évaluation selon le nombre de rencontres, le nombre de consultants, les heures impliquées et les coûts encourus.	81
Tableau 9:	Bilan descriptif, par année, de l'usage du service d'information selon le nombre d'usagers, de prêts, de documents envoyés et de documents "différents" utilisés.	82
Tableau 10:	Tests de "t" pour la comparaison entre la satisfaction des enseignants du groupe expérimental à l'égard de l'articulation du LAEPI et celle des enseignants du groupe témoin face à l'articulation des commissions scolaires selon quatre effets de ces articulations.	85
Tableau 11:	Comparaison, en pourcentages, entre les deux groupes (expérimental et témoin) eu égard de la satisfaction globale à l'endroit de leur articulation respective de soutien professionnel..	86

Page

Tableau 12: Tests de signification - chi au carré (X^2) - pour la comparaison des différences de perception chez les utilisateurs versus les non utilisateurs à l'endroit de certaines dimensions de l'articulation du LAEPI. 87

Tableau 13: Rapports "F" univariés pour la comparaison, concept par concept, entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au prétest. 91

Tableau 14: Rapport "F" multivarié (les 20 concepts) pour la comparaison entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au prétest. 92

Tableau 15: Rapports "F" univariés pour la comparaison, concept par concept, entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au post-test. 93

Tableau 16: Rapport "F" multivarié (les 20 concepts) pour la comparaison entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au post-test. 94

Tableau 17: Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers de moins de 35 ans et la satisfaction chez les usagers de 35 ans et plus, selon cinq effets de l'articulation. 96

Tableau 18: Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers masculins et la satisfaction chez les usagers féminins, selon cinq effets de l'articulation. 97

Tableau 19: Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers légalement qualifiés (L.Q.) et la satisfaction chez les usagers non légalement qualifiés (N.L.Q.), selon cinq effets de l'articulation. 98

Page

<u>Tableau 20</u>: Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction des usagers exprimée immédiatement après usage et celle exprimée au terme de l'année scolaire, selon les cinq effets de l'articulation. 99

<u>Tableau 21</u>: Comparaison des taux de satisfaction exprimée sur les fiches d'appréciation (1976-77 versus 1977-78), les trois services (information, consultation, mesure et évaluation) ensemble. 101

INTRODUCTION

"La perspective du changement fait naître l'angoisse (...). Pour renforcer la créativité de l'école, il est donc essentiel de mettre à la disposition de l'école et des maîtres les structures de soutien qui leur permettraient de vaincre l'incertitude".

John Wisbet (1973)

" "Help us", is the plea of teachers, counselors, school psychologists and administrators. "We need and are asking for help", so say those who are not reluctant to ask but realistically look at current problems in the schools".

Frank Williams (1977)

"Le traitement de ces réalités humaines demande à l'expert une capacité de compréhension empathique, un style d'intervention axé sur les ressources internes des personnes cherchant conseil; en somme une approche dynamique et efficace, mais discrète et dépouillée de toute forme d'ingérence".

Pierre Angers (1978)

INTRODUCTION

La recherche dont il est question dans les pages qui suivent est issue d'une volonté rencontrée aussi bien auprès des conseillers pédagogiques, d'enseignants que de professionnels (non enseignants), de voir les régions du Saguenay-Lac St-Jean mieux s'outiller pour un travail d'intervention auprès des enfants ou adolescents en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Avant de se constituer en projet de recherche, déjà un mouvement initial avait été amorcé pour établir une meilleure communication entre les enseignants des divers secteurs scolaires et géographiques de la zone 02. C'est donc dire que ce qui a été réalisé, en terme de mise sur pied d'une infrastructure et en terme d'évaluation d'un soutien professionnel qui se voulait différent de ce qui existait jusqu'alors, est l'expression d'un dynamisme qui trouve racines dans les milieux scolaires.

Ce rapport véhicule, à part l'objectif évident de communiquer les résultats de la recherche effectuée, une autre intention: celle de témoigner de ce qu'il convient d'appeler une entreprise commune d'une recherche-action. Or, une recherche dont le laboratoire est le terrain quotidien de la réalité scolaire implique un ensemble de démarches, de rencontres, d'analyses et d'ajustements qui ne sont pas, au départ, toutes prévisibles. Et même lorsqu'elles ont été planifiées, prévues, il n'en reste pas moins qu'elles commandent de composer avec des contextes concrets parfois favorables, parfois défavorables. La recherche-action est, plus que tout autre type de recherche, une recherche incarnée.

Il est de notre avis, lorsqu'une recherche est effectuée auprès et avec des intervenants du milieu scolaire, qu'il importe que le rapport qui en témoigne soit accessible à tous ceux qui y ont participé. Or, la majorité des intervenants en milieu scolaire ne sont pas enclins à effectuer des recherches ni même à prendre connaissance de celles réalisées, parce que leur expérience ou leur regard a priori sont à l'effet que la

recherche appartient en quelque sorte à un domaine ésotérique plus ou moins interdit ou compréhensible. Nous croyons, en d'autres mots, qu'il est impératif de contribuer à diminuer l'écart entre la recherche en éducation et les premiers responsables de la chose scolaire: les enseignants.

Malgré notre intention, trois chapitres sont apparemment hermétiques. Il s'agit de ceux relatifs au traitement des données et à la présentation des résultats. Le lecteur, moins familier avec les problèmes méthodologiques ou les questions statistiques, éprouvera ici et là quelques difficultés qu'il saura résoudre ou tolérer, du moins l'espérons-nous.

Les cinq parties du rapport correspondent respectivement aux aspects suivants: 1) le problème auquel cette recherche est un élément de réponse. Nous proposons dans cette partie les circonstances qui nous ont conduit à le saisir en des termes d'abord généraux, mais d'une manière plus circonscrite ensuite; 2) le schéma expérimental de nos travaux, c'est-à-dire ce qui a été notre approche (ou traitement) et dans quel contexte elle a été appliquée; 3) le déroulement de l'expérimentation où apparaissent les principaux gestes qui l'ont ponctué; 4) la présentation et la discussion des résultats que nous avons pu obtenir au cours et après deux années d'expérimentation; 5) la conclusion, suivie de l'énoncé d'un certain nombre de recommandations que nous inspirent les travaux effectués et qui concernent le domaine privilégié ici, à savoir le soutien professionnel aux enseignants.

PREMIERE PARTIE

LE PROBLEME

LE PROBLEME

Cette première partie du rapport de recherche est centrée sur la situation problématique qui est à la fois au seuil et au coeur des travaux décrits dans les parties subséquentes. La genèse de l'identification du problème semble utile avant de tenter de le délimiter et d'en fournir une formulation "épurée". Les hypothèses de la recherche apparaissent ensuite clairement.

CHAPITRE I

GENESE DE L'IDENTIFICATION DU PROBLEME

Deux ordres de faits historiques apparaissent ici pouvoir éclairer l'origine de ce qu'on pourrait appeler d'abord "l'intuition" d'un malaise et ensuite, l'identification de ce malaise.

L'intuition: Deux professeurs du Module Enfance Inadaptée de l'Université du Québec à Chicoutimi furent étonnés, chacun de leur côté, des interrogations que véhiculaient les maîtres en exercice inscrits dans un programme de perfectionnement universitaire. Leur constat commun était à l'effet que les enseignants tantôt décriaient les "lacunes" d'encadrements dans leur école ou commission scolaire ou en provenance du MEQ, tantôt exprimaient leurs désirs impératifs de voir au moins l'Université leur apporter un éclairage, une présence susceptibles de les outiller. A ces occasions, ni les commissions scolaires ni l'école était bouc émissaire: l'Université, le Module auquel les enseignants appartenaient, la pédagogie "universitaire" constituaient les cibles préférées des interlocuteurs-étudiants.

Les professeurs en question considéraient qu'il y avait en effet une certaine inadéquation de l'enseignement universitaire adressé aux maîtres. Toutefois, les réactions des enseignants ne pouvaient pas, provenir ou être exclusivement justifiées de par la situation du perfectionnement. Le perfectionnement étant, pour la plupart des personnes, très peu engagé, la disproportion devait éventuellement trouver explication sur un autre terrain.

L'identification: A l'occasion du mini-congrès régional d'octobre 1973, organisé par le Comité Régional de planification des ressources en adaptation scolaire, la situation difficile dans laquelle se trouvaient les maîtres de l'enfance inadaptée revint spontanément en surface. Le même

type de discours entendu dans les salles de cours de l'Université réapparaissait plus clairement: les enseignants affirmaient manquer de communication entre eux, d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre, voire même d'une classe à l'autre. D'autre part, certains s'exclamaient en découvrant la présence de certains travaux réalisés par d'autres professeurs et la présence de ressources humaines dont ils n'avaient jamais entendu parler jusqu'alors.

Le malaise prenait donc la forme ("gestalt") plus nette d'un problème d'encadrement, et pas simplement, ni même principalement de perfectionnement. Ici une longue parenthèse s'impose.

Il y avait effectivement un problème de formation ou de perfectionnement et ceci se voit et se comprend si l'on considère la "rapidité" avec laquelle l'organisation des classes spéciales s'est effectuée. En effet, l'organisation des services d'intervention auprès de catégories d'enfants dits inadaptés fait l'objet des préoccupations du Ministère de l'Education depuis le début des années 60.

L'absence d'approche appropriée auprès de cette proportion importante de la population scolaire (11% et bientôt 20%) rendait urgente et impérative une organisation adéquate. En peu de temps, les classes spéciales se sont multipliées un peu partout dans la province.

Parallèlement, on fit le recrutement du nombre d'enseignants nécessaire pour intervenir dans ces classes.

En 1971-72, les enseignants oeuvrant dans ce domaine sont encore peu formés. Le tableau ci-dessous est suffisamment significatif pour permettre une telle affirmation.

Tableau 1

Qualifications des titulaires spécialisés (1971-1972).

Région 2: Saguenay-Lac-St-Jean

Qualifications	Nombre de titulaires	%
Brevet spécialisé	108	75
Brevet "A" spécialisé	34	24
Diplôme de 1er cycle spécialisé	2*	1
Diplôme de 2e cycle spécialisé	0	0
Diplôme de 3e cycle spécialisé	0	0
TOTAL	144	100

Source: Ministère de l'Education, Montréal, novembre 1973.

* Depuis ce temps, le nombre de diplômés de 1er cycle a considérablement augmenté.

Cette situation n'était pas propre à la région du Saguenay-Lac St-Jean comme en témoigne le rapport Copex* (p. 341).

Or, ce problème de formation commence lentement à se résorber via un certain nombre d'institutions offrant des programmes de formation ou de perfectionnement de niveau 1er cycle.

Nous pouvons toutefois émettre l'opinion suivante à savoir que le malaise présente une dimension telle qu'il ne peut être soigné sans la recherche d'un certain nombre de solutions autres que le simple perfectionnement institutionnel des maîtres.

En effet, les besoins particuliers de l'enfant inadapté, quelque soit le type d'inadaptation qu'il présente, et l'importance d'y répondre adéquatement, confère parfois à l'enseignant qui intervient auprès de lui, un sentiment d'isolement et de déroute: ses tâtonnements peu fructueux l'amène à s'interroger sur la manière d'aider l'enfant. "Il ne sait plus sur quel pied danser".

D'autre part, ce qui est attendu des enseignants en termes de qualités personnelles et de performances tant pédagogiques que relationnelles implique - pour qu'ils s'approchent d'un certain niveau d'adéquation quotidienne - un encadrement, appelons-le "soutien", qui ne relève pas uniquement de la préparation (formation ou perfectionnement) à la tâche mais qui relève aussi de l'accompagnement à la tâche. Fin de la parenthèse.

Il y a donc eu des contextes historiques qui ont permis d'intuitionner et ensuite de configurer plus clairement un malaise certain. Suite à ces ordres de faits, une première démarche fut entreprise (mars 73). Il a s'agit de l'élaboration d'un projet de Centre de consultation et de recherche en psychopédagogie des inadaptés (voir annexe 1) lequel fut présenté d'abord au conseil du Module Enfance Inadaptée de l'Université régionale.

---

* L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport COPEX, M.E.Q., 1976, 693 p.

Il présentait un certain nombre d'objectifs axés essentiellement sur les dimensions information et consultation. Le conseil du module nous invita avec encouragement à faire une étude exploratoire visant à vérifier:

- le malaise postulé;
- la pertinence du projet.

Deuxième démarche: En mai 1973, une rencontre avec le comité régional (Service à l'enfance inadaptée) nous a permis de confronter pour la première fois auprès de gens du milieu, le projet initial. Vous trouverez en annexe II, la position officielle du comité face au projet. Elle manifeste un intérêt pour la chose ainsi qu'une volonté de participer à sa réalisation.

Cette réaction positive nous encourageait à pousser plus loin l'exploration et à mieux cerner les deux dimensions évoquées plus haut.

Troisième démarche: En septembre 1973, nous avons planifié un calendrier de rencontres avec des personnes, des organismes, des administrateurs et des enseignants sensibilisés à l'information et à la consultation en enfance inadaptée à l'intérieur et à l'extérieur de la région.

<u>Octobre 1973</u>: Madame Pierrette Dubuc, responsable du Centre d'information sur l'enfance et l'adolescence inadaptée à l'Hôpital Ste-Justine à Montréal.

<u>Novembre 1973</u>: Messieurs Arthur Gélinas et Jean-Charles Lessard, chercheurs et initiateurs du projet S.C.T.I.E. (Service de compilation et de transmission de l'information sur l'éducation).

Rencontre avec le comité régional de planification, regroupant les administrateurs des services à l'enfance inadaptée

de la région ainsi que les conseillers pédagogiques des commissions scolaires. Cet organisme a émis le voeu de voir le projet élaboré par un comité "ad hoc" paritaire où seraient présents des représentants de l'association des enseignants, des administrateurs et des gens de l'UQAC.

Janvier 1974: Une correspondance nous a permis d'entrer en relation et d'échanger avec le responsable du projet J.U.L.I.E. à Rimouski.

Février 1974: Rencontre avec Monsieur Clément Thibert, directeur des Services de l'enfance inadaptée, au Ministère de l'Education du Québec. Les commentaires de Monsieur Thibert sont favorables à l'objet de notre démarche de subvention par la voie d'une commission scolaire de la zone 02. La Commission scolaire régionale Saguenay accepta de parrainer une demande de subvention qui fut adressée au Service de la recherche du Ministère de l'Education.

CHAPITRE II

FORMULATION DU PROBLEME

Une réflexion sur les événements antérieurs, nous a conduits à effectuer un certain nombre de constats, dont la présence d'une dysfonction à quelque part, de situer le lieu de cette dysfonction et, finalement d'arriver à une formulation précise du problème.

A) Certains constats

Les constats effectués sont au nombre de trois: 1) il y a expression de besoins; 2) il y a présence de ressources-réponses à ces besoins; 3) les besoins persistent ou ne sont pas satisfaits malgré la deuxième observation.

Besoins exprimés

Le congrès régional de 1973 a été le lieu de l'expression explicite d'au moins trois (3) besoins:

- besoin d'information ou de communication entre enseignants;
- besoin d'avoir accès à des ressources humaines de support.

- d'autre part, les enseignants présents - environ 140 - témoignaient généralement dans le sens du "organisez-vous avec ça" lorsqu'ils recevaient du Ministère de l'Education des directives ou des "guides". Peu d'instruments leur étaient fournis pour faire "le point" sur l'adéquation ou le succès de l'utilisation des "kits" venus d'en haut! Il y avait là, exprimée avec confusion, la matière d'une troisième lacune: l'absence apparente d'outils de mesure ou d'évaluation du fonctionnement de la classe, de l'école.

Les observations effectuées au mini-congrès de 1973 étaient-elles suffisantes? L'équipe de recherche décida, à l'automne 1975, de vérifier ce qui avait alors été dit. Il était à propos de rencontrer quelques enseignants et d'explorer leur situation par rapport aux ressources. Deux membres de l'équipe s'adonnèrent à cette investigation: des entrevues furent réalisées (et enregistrées) auprès d'enseignants. Suite à cette enquête (voir questionnaire en annexe III) il semblait que les ressources existantes ne réussissaient pas à répondre aux besoins quotidiens des maîtres en enfance inadaptée. En effet, "il s'avère":

1) que les enseignants connaissent dans une certaine mesure les ressources (humaines ou matérielles) présentes dans le milieu scolaire. Toutefois, cette connaissance semble vague et incomplète. Exemple: certains professeurs savent qu'il y a des psychologues rattachés à leur commission scolaire mais ne peuvent les nommer;

2) que les enseignants ont recours aux personnes qui leur sont le plus proche et qu'ils voient quotidiennement (le confrère de travail, le principal). De même en est-il pour les ressources matérielles telles que livres, instruments didactiques et autres.

   Quant aux autres ressources (agents de développement pédagogique, conseillers pédagogiques, travailleurs sociaux, psychologues, orthophonistes ou autres), les enseignants invoquent particulièrement des difficultés de communication, d'accessibilité. Ils affirment qu'ils sont seuls et qu'ils doivent se débrouiller avec "les moyens du bord".

   En d'autres termes, l'enquête révèle "que les ressources actuelles ne rejoignent pas les maîtres d'une manière efficace et satisfaisante. Or, ces ressources ont précisément été mises en place en raison des besoins liés à l'acte éducatif et dans le but de satisfaire ces besoins" (source: Rapport d'étape, mars 1976, p. 4).

Mais qu'elles étaient ces ressources qui semblaient ne pas correspondre aux besoins des maîtres? Nous avons été amené à réaliser le portrait suivant des ressources existantes.

Existence de réponses ou ressources

Notre deuxième constat a donc été de réaliser la présence effective de ressources soit au niveau provincial soit sur le plan régional, et sous les trois rapports que sont l'information, la consultation et la mesure et évaluation. En voici le portrait.

Nous le dessinons en considérant dans l'ordre, l'information, la consultation et la mesure-évaluation et, en distinguant pour le premier, le niveau provincial et le niveau régional.

L'information

Sur le plan provincial

Il était possible de se faire une idée assez précise de ce qui existait sur le plan provincial en terme de services de diffusion de l'information en psychopédagogie des inadaptés. Nous proposons ci-dessous une description des trois organismes qui oeuvrent ou oeuvraient dans ce sens en présentant tour à tour leurs objectifs, la nature de l'information traitée et le territoire desservi.

- C.I.E.A.I.

Objectifs: Recueillir, traiter et mettre à la disposition des usagers, toute information sur l'enfance et l'adolescence inadaptée. Cet organisme dont les locaux se trouvent à l'Hôpital Ste-Justine dépend du Ministère des Affaires sociales et a une réputation internationale.

<u>Nature de l'information traitée</u>: Les informations proviennent de différentes sources, géographiquement parlant. Nous y trouvons des données portant aussi bien sur la psychiatrie, sur la sociologie que sur l'éducation proprement dite.*

<u>Territoire</u>: Le C.I.E.A.I. est principalement présent aux usagers de la région métropolitaine de Montréal bien qu'en raison de sa réputation, des usagers de la province ou de l'étranger entrent en contact avec cette banque d'information.

- <u>J.U.L.I.E.</u>**

<u>Objectifs</u>: J.U.L.I.E. est un modèle d'implantation et d'expérimentation d'un système de documentation reposant essentiellement sur une diffusion par micro-fiches. Il vise à assurer aux enseignants des classes spéciales de la région économique no 1, un mécanisme efficace d'utilisation d'une information appropriée.

<u>Nature de l'information</u>: L'information traitée présente les caractéristiques suivantes: elle est exclusivement de langue française et québécoise, provenant principalement du milieu même qu'elle veut desservir.

<u>Territoire</u>: J.U.L.I.E. couvrait uniquement le territoire de la région décrite et son expansion était relative au succès de l'expérimentation.

---

* Nous avons appris dernièrement que la dimension éducative (scolarisation, rééducation, etc.) a été discontinuée, le Ministère de l'Education ayant pris le leadership d'un projet d'un réseau de banques provincialisées d'information en ce domaine, amorcé par le S.C.T.I.E. (voir page suivante) et poursuivi en seconde main par le C.I.E.A.I.

** J.U.L.I.E. signifie: "Joyeusement Unis à la Libération des Inadaptations de l'enfance". Le sigle ne traduit pas très bien la nature de l'organisme et son choix relève d'un événement historique.

- <u>S.C.T.I.E.</u> (projet non réalisé)

Le défunt S.C.T.I.E. découlait d'une recherche effectuée sur le problème de l'information en éducation dans la province de Québec. Suite au rapport de recherche, paru en 1972, un groupe de personnes avait entrepris "d'élargir la diffusion de la documentation fugitive et éphémère sur l'éducation et de favoriser la rationalisation des efforts de recherche en éducation, en faisant connaître les travaux réalisés ou en cours de réalisation.*

<u>Nature de l'information traitée</u>: Information de toute nature sur l'éducation. L'information relative à l'éducation spéciale avait été annexée pour sa part, comme une partie de l'information traitée.

<u>Territoire</u>: Le S.C.T.I.E. postulait l'existence de plusieurs banques locales ou régionales d'information et se voulait être surtout un service de rationnalisation du travail de chacune des unités.

<u>Sur le plan régional</u> (stockage d'informations)

Dans la région Saguenay-Lac St-Jean, la situation relative à l'information pouvait être décrite en considérant ce qui existait à l'époque et les limites de ce qui s'y trouvait.

Quelques commissions scolaires devant l'importance croissante de la quantité d'information, ont désiré regrouper les informations en les stockant dans un local quelconque. Il existait théoriquement quatre réservoirs dans nos régions.

---

* S.C.T.I.E., Rapport de recherche, tome 1, Québec, Université Laval, 1972.

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE
G
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

<u>Limites</u>:

<u>Quant à la nature</u>: L'information qui se trouve dans ces endroits, provient principalement du Ministère de l'Education (guides pédagogiques, devis, revues, etc.). A l'occasion on y trouve quelques documents en provenance du milieu environnant.

<u>Quant à l'utilisation</u>: Indépendamment de la volonté des initiateurs de ces réservoirs, il appert que l'information qu'on y trouve n'est pas traitée systématiquement et ne fait pas l'objet d'une diffusion organisée. De sorte que peu nombreux sont les usagers qui profitent de ces services embryonnaires.

En bref, voici les remarques qui résument la situation telle que décrite alors, en ce qui concerne l'information:

- sur le plan provincial, il existait des organismes dont la qualité est indéniable;

- toutefois, ce sont là des sources d'information peu utilisées et difficilement utilisables par des gens de notre région;

- exception faite de J.U.L.I.E. qui présentait par ailleurs d'autres lacunes, aucun de ces organismes ne permettait une exploitation des ressources d'un milieu spécifique d'intervention. Or, J.U.L.I.E. limité à une région;

- l'absence à peu près totale d'un service d'information bien organisé dans notre région.

La consultation

Il était moins aisé de dresser le tableau de la situation en ce qui concerne la dimension consultation que ce le fut pour l'information. En effet, la consultation pouvait être aussi bien formelle qu'informelle et il était par conséquent difficile d'identifier ce qui se faisait dans ce domaine. Aussi, après avoir signalé ce que nous entendons par consultation, nous pouvions identifier un certain nombre d'éléments qui correspondent à cette vision.

Par consultation nous référons à la possibilité d'une action d'une personne ou d'un groupe de personnes effectuée à l'endroit d'une autre personne (ou groupe) et qui a pour but un apport de la personne consultée à la personne consultante. Il est à noter qu'habituellement l'apport est réciproque. Plus explicitement, la consultation entendue dans ce sens commande à nos yeux quelque(s) mécanisme(s) la favorisant (consultation formelle).

Nous aimerions ici présenter ce que le Ministère de l'Education avait prévu au niveau d'une possibilité de consultation formelle.

D'une part, avec la réforme de l'Education des années 60, le Ministère avait permis, aux différentes commissions scolaires du Québec, de procéder à l'embauche d'un personnel non enseignant (constitué de psychologues scolaires, de conseillers en orientation, de travailleurs sociaux, etc.). Associé habituellement au Service aux élèves, ce personnel a été progressivement affecté à des écoles spécifiques et auprès de groupes différents (élémentaire, secondaire, classes régulières et, ensuite, classes spéciales). L'objectif de cette mesure était de permettre un meilleur encadrement des élèves (cf. informations professionnelles, choix de carrière) ou une plus grande efficacité de l'intervention de l'enseignant (cf. psychologie scolaire, considérations sociales ou familiales, instrumentations psycho-pédagogiques).

D'autre part, par le biais de son Service à l'Enfance Inadaptée, le Ministère, au début des années soixante-dix, a pourvu les commissions scolaires ou les ensembles de commissions scolaires (régions économiques) de d'autres ressources humaines favorables à la consultation. Il a s'agit des conseillers pédagogiques en enfance inadaptée et d'agents de développement pédagogique (A.D.P.). Le rôle de chacun des A.D.P. consistait principalement à fournir aux conseillers pédagogiques ou aux enseignants les instruments utiles à leur travail. Au Saguenay-Lac St-Jean, il existait - car il n'y en a plus - un A.D.P. Il faisait un travail de qualité mais à coup sûr limité puisqu'il couvrait également la région de la Côte Nord.

Le rôle du conseiller pédagogique en adaptation scolaire était, de son côté, ambigu, dépendant des circonstances dans lesquelles il évoluait. En effet, le C.P. était parfois plus un administrateur qu'un animateur, même là où il y avait présence d'un administrateur attitré (coordonnateur).

La Mesure et l'Evaluation

En ce qui a trait à l'aspect mesure et évaluation, nous avons dû rapidement constater que, si un service de mesure et évaluation existait dans la plupart des commissions scolaires, la préoccupation principale sinon exclusive de ces services résidait dans l'évaluation du rendement des élèves. Pratiquement rien n'était disponible pour permettre aux enseignants d'évaluer leur approche ou de mener quelque expérimentation avec un minimum d'outils.

Nous pouvions donc conclure en affirmant qu'il y avait bel et bien un certain nombre de ressources susceptibles, en principe du moins, de répondre aux besoins d'encadrement des enseignants.

Les ressources présentes versus les besoins

La présence d'embryons de banques d'informations, de consultants divers établis en milieu scolaire ou dans sa périphérie, de préoccupations à l'endroit de la méthodologie (mesure) et du rendement (évaluation) s'opposait d'une certaine manière aux besoins exprimés, au désir des maîtres d'avoir un meilleur encadrement. La question était alors: que se passe-t-il? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas? Où est le problème?

Il nous semblait important de se demander quelle(s) était(ent) la ou les source(s) de dysfonctionnement. Nous avons donc entrepris d'interroger d'abord la qualité des ressources et ensuite la quantité des ressources existantes. Ces deux niveaux d'examen nous ont amenés à en considérer un troisième.

B) Sources de dysfonction

La qualité des ressources

Il nous est apparu clairement que tant du point de vue des informations (documents, matériel) que du point de vue des personnes ressources associées à la consultation et à la mesure évaluation, la qualité de ce qui existait ne pouvait être contestée. En effet, les professionnels sont des personnes bien formées, expérimentées et nous ne pouvions aucunement évoquer des lacunes de ce côté. D'autre part, les divers éléments constituant les embryons de banques d'information, les travaux ou productions d'enseignants ne pouvaient, à notre avis, être évaluées que singulièrement par l'individu qui en faisait usage.

La quantité des ressources

Peut-être la difficulté résidait-elle dans la quantité de ces ressources: Y-en-avait-il suffisamment? Il y a là sûrement un élément important de la situation problématique décrite. Le passage suivant est indicatif:

> "En matière d'allocation des ressources humaines, les divers procédés utilisés par les commissions scolaires pour répondre aux besoins complexes et variés de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, démontrent sans équivoque la nécessité d'un élargissement dans l'éventail des effectifs requis pour une intervention optimale auprès des enfants en difficulté, de telle sorte que les fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation, d'aide et de support soient remplies par un personnel suffisant et diversifié".

Ainsi s'exprime le rapport Copex (p. 237). D'autre part, le rapport Celdic* affirme, parlant de la mobilité du personnel "responsable", que celle-ci "résulte directement de son insuffisance numérique" (p. 457).

Toutefois, il nous a semblé qu'un autre élément éventuellement plus important était impliqué dans le phénomène observé. Sans soustraire à l'aspect quantitatif du fonctionnement actuel en milieu scolaire l'équipe de recherche a poussé son analyse à un troisième palier de regard, jusqu'alors très peu pris en considération.

L'articulation des ressources

Nous touchons ici le coeur de notre recherche. En effet, les analyses et interrogations de l'équipe de recherche ont abouti à interroger directement l'articulation des ressources existantes. Un certain nombre d'indices nous ont conduits à ce niveau d'investigation. En particulier

---

* Un million d'enfants, le rapport Celdic sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens, édit. Léonard Crainford, Toronto, 1970, 573 p.

les trois suivants: 1) les enseignants, ni à l'occasion du congrès de 73, ni dans le cadre des entrevues, n'avaient identifié le nombre de professionnels comme constituant la principale difficulté; 2) les enseignants interviewés évoquaient plutôt des problèmes de communication, d'accessibilité et d'adéquation de la réponse; 3) il est apparu à l'équipe de recherche qu'il était un lieu commun dans notre contexte social général, d'attribuer et de réduire la responsabilité d'une situation problématique à une simple question de nombre. Des considérations sociologiques pourraient être évoqués à l'appui de ce dernier indice (ex.: le phénomène de la consommation).

Par articulation, nous faisions déjà référence à ce comment les ressources (matérielles et humaines) étaient mises en relation fonctionnelle avec les personnes usagers, en l'occurrence les maîtres en exercice des classes spéciales. Nous avons effectué une analyse critique de cette articulation dans les commissions scolaires, ce qui a eu pour effet de confirmer l'importance de ce niveau d'interrogation. Une réponse plus satisfaisante, plus décisive à la question "d'où vient le problème?" a pû alors être circonscrite.

Examinons sommairement en quoi l'articulation (comme ordre de problème, comme source de dysfonction) dans les commissions scolaires permet de comprendre les difficultés évoquées par les professeurs. Considérons pour ce faire, les trois principales caractéristiques de cette articulation: 1) dans les commissions scolaires, l'articulation est hiérarchisée, impliquant des intermédiaires verticaux et, par le fait même, elle est bureaucratisée; 2) elle est "privée", fermée, limitée par des barrières territoriales; 3) elle obéit à des impératifs de production, plutôt qu'à un souci de développement de la personne en demande.

- hiérarchie, intermédiaire et bureaucratie: (ou de l'insatisfaction des enseignants et sentiment d'incompétence).

Les intermédiaires, surtout les intermédiaires hiérarchisés

(verticaux), enlèvent à l'enseignant qui commande un "soutien professionnel" une précieuse possibilité d'être actif dans cette relation d'aide qui concerne intimement son travail et la manière de bien l'accomplir. Dans la plupart des commissions scolaires, l'enseignant qui a besoin d'une ressource, doit, pour l'obtenir (éventuellement), respecter une procédure de requête généralement lourde, lente et peu efficace. Bureaucratisée (formulaires, descriptions, signatures, etc.) et impliquant au moins un intermédiaire dans l'axe vertical (la plupart du temps, le principal de l'école), mais très souvent deux ou trois responsables de service; la procédure peut se solder par une grande insatisfaction tributaire de l'un ou l'autre des facteurs suivants:

Le temps: trop de temps s'écoule entre le moment de la requête et celui de la réponse. Il s'agit du temps que dure le voyage-aller du formulaire avec ses nombreuses escales sur des bureaux où l'on n'a pas toujours l'opportunité de la traiter en priorité..., il s'agit du temps de la lecture, de l'examen, de la prise de décision..., il s'agit du temps de la planification de l'intervention et du temps qui sépare la planification de la réalisation (le voyage-retour).

Trop de temps s'écoule! Jamais on accepterait de faire attendre un chirurgien en pleine action... s'il a besoin de soutien matériel ou humain, la réponse ne tarde pas. Il semble en être autrement lorsqu'il s'agit d'éduquer ou de venir en aide à un enseignant en exercice.

Prisme et interprétation: fréquemment le principal et les autres intermédiaires voient différemment le besoin de l'enseignant et là où se prend la décision (c'est parfois assez loin de la classe...) il y a interprétation et, par la suite, soutien éventuellement impertinent. Demander une pomme, avoir une orange ou, au mieux, une pomme-poire, voilà ce qui se produit probablement quand quelqu'un d'autre va à l'épicerie.

Autorité et sentiment d'incompétence: la hiérarchie

organisationnelle est faite et vécue traditionnellement comme un ensemble de niveaux d'autorité. Or, d'opinion commune, l'autorité est synonyme de compétence. Aussi est-il plus probable que l'enseignant se sente minimisé par la présence bien paternelle d'une hiérarchie qui résiste à lui donner un peu de latitude dans l'organisation de son travail et la sélection de ses instruments ou ressources.

- Le caractère "privé" de l'articulation: (ou comment "priver" enseignants et personnes ressources d'une relation plus souvent satisfaisante).

L'accessibilité à des ressources humaines réfère habituellement à la possibilité de rejoindre facilement des intervenants disponibles. Mais disponibles pour qui? Dans l'état actuel de l'articulation dans les commissions scolaires, la réponse est aisée: pour les seuls enseignants d'un territoire scolaire donné.

En effet, chacune des commissions scolaires a ses propres ressources en personnel non-enseignant et il est prévu que ces ressources oeuvrent à l'intérieur du territoire desservi par la commission scolaire d'appartenance. Il y a plus: fréquemment tel psychologue ou tel travailleur social ou tel autre professionnel est affecté exclusivement à une ou deux écoles seulement.

Cette manière d'organiser et de limiter les ressources dans un cadre géo-physique restreint, implique un postulat ou une vision des choses qui ne résiste pas à l'analyse des faits. Ce qui est sous-entendu, c'est l'idée selon laquelle tout professionnel, qui qu'il soit, est dans son champ de formation disciplinaire, omniscient et omnipotent. Par exemple, tout se passe comme si le premier psychologue venu pouvait répondre à tous les types de requêtes provenant des enseignants, sans discrimination pour l'ordre de problème, le type de "clientèle" visée, le groupe d'âge impliqué, la dimension individuelle ou collective de la situation, ainsi de suite... Bien heureusement, les professionnels non-enseignants n'ont pas de leur personne une perception aussi idéaliste. Capables de reconnaître les domaines ou sujets

privilégiés de leur compétence, ils vont volontiers avouer leurs limites à l'enseignant-requéreur. Et, à cause de contraintes territoriales, l'enseignant, demeure sur son appétit... et le professionnel, de son côté, n'a pas la possibilité d'exercer dans le champ de ses intérêts principaux. Cette limitation lui est également néfaste, insatisfaisante.

Pourtant, il arrive que le psychologue présentant le plus d'expérience ou de connaissance sur une question épineuse se trouve affecté exclusivement dans une autre école de la même commission scolaire. Il arrive encore que certaines solutions aient été éprouvées à quelques kilomètres à peine mais l'enseignant ne peut habituellement pas échanger avec la ressource de la commission scolaire voisine. Et alors il faut apparemment attendre que, grâce à quelques rencontres fortuites lors d'un quelconque congrès, la ressource du coin ait fait le point sur la question problématique de l'enseignant.

Un soutien professionnel qui repose en partie sur la disponibilité des ressources humaines, devrait nous semblait-t-il, faire appel à quelques modes différents de mise en relation des ressources avec l'enseignant, entre autres choses en faisant abstraction de frontières territoriales ou physiques qui reposent plus sur des considérations de gestions administratives (ici conformes à l'idéologie de la propriété privée) que sur des objectifs de mise en pleine valeur des charismes propres à chaque professionnel ou des objectifs d'adéquation au contexte de l'enseignant-demandeur.

- Impératifs de production versus développement optimal des personnes:

Pris dans les contraintes ou limites d'une telle organisation, l'implication des personnes ressources dans le milieu scolaire (dans la classe) prend davantage l'allure de l'action du pompier allant au plus urgent que celle du chargé de prévention, d'information et d'instrumentation auprès du premier responsable de l'enfant: l'enseignant. Ainsi, plusieurs psychologues ou conseillers d'orientation se voient contraints de s'adonner principalement à la psychométrie et, dans le cas d'enfants les plus en difficulté, à une intervention

"thérapeutique" directe. Très souvent (pas toujours heureusement) cela laisse le professeur en dehors de ces processus, lui pourtant qui se confronte quotidiennement avec des enfants qui requièrent beaucoup sur le plan de la qualité de l'intervention.

Dans ce contexte qui ne satisfait guère plus les personnels professionnels, l'enseignant développe une attitude d'attente et de dépendance à l'endroit des maîtres-pompiers (malgré eux)! Alors que ce qu'il serait souhaitable de voir se développer c'est une autonomie croissante de l'enseignant et une satisfaction plus grande de tous.

Le tout ressemble davantage à des services de production (d'examens, d'analyses et de rapports "au plus urgent") qu'à un soutien professionnel stimulant et développemental.

C) Formulation épurée du problème

Ce à quoi se confrontait donc l'équipe de recherche semblait se situer à un niveau de questionnement nouveau: celui de l'articulation des ressources de soutien, de leur structuration ou fonctionnement. Les aspects qualitatif et quantitatif semblaient devoir être mis entre parenthèses afin de travailler, étant donné son importance probable, sur cette troisième dimension concernant les ressources de soutien dans les commissions scolaires. Aussi, le 12 février 1976, l'équipe adopta la position suivante (en 4 points):

- il existe, présentement, à l'intention des maîtres de la région, des ressources en information et en consultation;

- une augmentation quantitative des ressources de soutien professionnel ne suffirait pas à solutionner la situation problématique décrite par les enseignants;

- les qualités de ces ressources sont comparables aux qualités

des ressources qu'une autre articulation pourrait rendre disponibles;

- les ressources actuelles ne répondent pas d'une manière satisfaisante aux besoins de soutien des enseignants parce qu'elles sont articulées d'une manière dysfonctionnelle.

CHAPITRE III

HYPOTHESES PRINCIPALE ET SECONDAIRES

L'équipe de recherche était dès lors intéressée à élaborer une articulation de soutien professionnel différente de celle qui semblait présenter des dysfonctions. L'hypothèse qui soutenait ce mouvement, cette orientation des travaux de l'équipe, était en effet:

> qu'une articulation de soutien professionnel, différente de par ses qualités, de celle prévalant dans les commissions scolaires, répondrait de façon plus satisfaisante aux besoins des enseignants des classes spéciales.

L'examen critique que nous avions fait de l'articulation du soutien professionnel dans les commissions scolaires nous a conduit à identifier, en partie, les qualités que nous souhaitions voir apparaître dans une autre articulation. D'autre part, le regard positif que nous avions de la capacité des enseignants, nous a permis d'en compléter la liste. Les qualités suivantes ont été posées comme étant toutes également importantes et indissociables; l'articulation se devait d'être:

simple, c'est-à-dire d'accès facile, rapide et sans ambiguité, de manière à ce que l'usager ne sente pas de lourdeur inutile dans son fonctionnement et qu'il s'y retrouve aisément;

horizontale, c'est-à-dire évitant l'interférence d'intermédiaires nombreux et distants de manière à ce que la relation soit directe;

ouverte, c'est-à-dire soustrayant les barrières territoriales étroites et arbitraires que constituent les limites géographiques de l'école et des commissions scolaires, de manière à ce que les ressources puissent être utilisées là où le besoin est (et non pas seulement

là où elles sont "attachées");

__personnalisante__, c'est-à-dire permettant à l'usager de se sentir valorisé en tant que personne;

__non-directive__, c'est-à-dire que l'articulation permet le respect de l'individu (enseignant) dans sa capacité, ses besoins et les circonstances qui l'entourent;

__souple__, c'est-à-dire qu'elle est capable de s'adapter aux contraintes de l'usager (plutôt qu'elle ne constitue un ensemble de contraintes supplémentaires pour lui);

__dynamique__, par quoi on entend que l'articulation assure une intercommunication entre les différents services que constitue son contenu;

__équilibrée__, c'est-à-dire que l'articulation prévoit le développement proportionnel de chacun de ses services en fonction des besoins, évitant l'hypertrophie ou l'atrophie arbitraire de certains services.

La présence de ces qualités ne pouvait éventuellement être __directement__ appréciée par les enseignants qui seraient exposés à une telle articulation de soutien professionnel. Toutefois, l'équipe était d'avis que les effets suivants seraient ressentis par les enseignants:

- disponibilité des services,
- rapidité des services,
- attrait ou personnalisation des services,
- correspondance aux besoins.

Pour l'équipe, les effets d'une articulation seraient constitués des réactions par rapport aux quatre aspects signalés. C'est par le biais des "effets produits" qu'une satisfaction à l'endroit de l'articulation présentant les qualités annoncées pourrait être identifiée. D'où le schéma suivant.

Articulation différente du soutien professionnel → [Effets] → [Satisfaction éprouvée]

A l'hypothèse principale envisagée se sont greffées trois hypothèses secondaires s'énonçant de la manière suivante:

1- l'avènement d'une plus grande satisfaction, tributaire d'une articulation de soutien professionnel adéquate, favoriserait chez les enseignants un changement d'attitude par rapport à leur réalité professionnelle;

2- les enseignants de milieux plus défavorisés vont utiliser davantage l'articulation nouvelle que ceux intervenant dans des milieux plus favorisés;

3- les facteurs tels que l'âge, le sexe et la qualification n'ont pas d'influence sur la satisfaction attendue.

Résumé de la première partie

Nous avons indiqué, dans cette première partie du rapport, d'où originait le projet de recherche. Nous avons décrit les constats effectués et permettant de délimiter un malaise certain chez les enseignants des classes spéciales de la zone économique 02. Ensuite, nous avons proposé le trajet analytique permettant de formuler le problème dans sa dysfonction principale à savoir l'inadéquation de l'articulation des services de soutien professionnel en milieu scolaire.

Suite à ce cheminement, nous avons essayé de décrire, le plus explicitement possible, les hypothèses principales et secondaires de la recherche. La deuxième partie expose les éléments complémentaires de l'investigation menée.

DEUXIEME PARTIE

LE SCHEMA EXPERIMENTAL

DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION

L'ensemble des informations relatives à l'expérience qui fut réalisée afin de vérifier nos hypothèses sont présentées dans cette deuxième partie. Il y est fait mention du schéma expérimental, de l'instrumentation, du traitement des données, du lieu et de la durée de l'expérimentation, de l'échantillonnage ainsi que du traitement.

CHAPITRE IV

LE SCHEMA EXPERIMENTAL

La vérification de nos hypothèses s'est effectuée grâce à l'application de notre traitement (nouvelle articulation du soutien professionnel) à un groupe expérimental composé d'enseignants de classes spéciales et à l'analyse de données recueillies principalement à l'aide de questionnaires écrits. Afin d'établir certaines comparaisons, un groupe témoin regroupant aussi des enseignants de classes spéciales fut constitué.

A) Les facteurs

Le traitement, l'âge des enseignants (moins de 35 ans et 35 ans et plus), le sexe, la qualification des sujets pour l'enseignement en classes spéciales c'est-à-dire non légalement ou légalement qualifiés ainsi que la qualité des écoles (favorisées ou défavorisées) constituent les facteurs dont nous avons cherché à évaluer l'influence par notre expérimentation.

B) L'instrumentation

Nous avons privilégié deux types d'évaluation dans le cadre de cette expérience. Il s'agit de l'évaluation du processus et de l'évaluation sommative.

L'évaluation du processus

L'hypothèse fondamentale étant qu'une articulation de soutien professionnel différente de par ses qualités de celle prévalant dans

les commissions scolaires répond de façon plus satisfaisante aux besoins des enseignants, nous désirions évaluer les points suivants:

- le degré de satisfaction des usagers effectifs par rapport à l'accessibilité du LAEPI,* à la rapidité des réponses, à la disponibilité des ressources, à la personnalisation du service ainsi qu'à la correspondance aux besoins de l'usager;
- les opinions de l'ensemble des sujets du groupe expérimental face aux principaux dispositifs de l'articulation du LAEPI dont la présence d'un animateur-dépositaire, le bulletin d'information et les catalogues;
- les facteurs évoqués à l'effet d'une non-utilisation du soutien présenté par notre articulation dont en particulier, savoir quelle connaissance les usagers potentiels ont de l'articulation du LAEPI;
- la satisfaction des enseignants du groupe témoin à l'endroit de l'articulation usuelle de leurs commissions scolaires.

Pour effectuer ces mesures, nous nous sommes donnés quelques outils qui nous permettaient de connaître les réactions des usagers sous ces rapports. Ces outils constituent l'instrumentation de l'évaluation du processus. Ils sont au nombre de quatre soit: une fiche d'appréciation, un questionnaire écrit s'adressant au groupe expérimental, une entrevue de groupe impliquant les enseignants du groupe expérimental ainsi qu'un questionnaire écrit destiné au groupe témoin.

- La fiche d'appréciation:

Cette fiche était envoyée quelques jours après l'utilisation par l'enseignant d'un des services compris dans notre articulation. Cet instrument visait à cumuler au fur et à mesure de l'expérimentation le degré de satisfaction ressentie par l'usager (voir document à l'annexe IV).

---

* Laboratoire d'Analyse et d'Expertise en Psychopédagogie des Inadaptés au Saguenay-Lac St-Jean.

- Questionnaire adressé aux sujets du groupe expérimental:

Ce questionnaire écrit comprenait trois sections qui visaient respectivement:

pour la section I: à identifier le répondant (variables);
à voir si le LAEPI était connu ou non et s'il était bien ou mal connu;
à confronter les enseignants du groupe face à un certain nombre d'opinions relatives à différentes dimensions de l'articulation (dispositifs ...)

pour la section II: (qui s'adressait exclusivement à ceux qui avaient déjà utilisé les services) à mesurer le degré de satisfaction obtenue au cours de leur utilisation; cette mesure se prenant à la fin de l'année, il nous apparaissait qu'elle nous permettrait de comparer les réactions exprimées dans les fiches d'appréciation et les réactions exprimées après qu'une plus longue période se soit écoulée.

pour la section III: (qui s'adressait exclusivement à ceux qui n'avaient pas eu recours au LAEPI) à cerner les facteurs de la non utilisation.

Cet instrument reproduit dans le <u>document annexe</u> (annexe V) a été construit en fonction d'une passation collective prévue pour la fin de l'année scolaire, lors d'une tournée des dix écoles qui constituaient le groupe expérimental (1976-77).

- L'entrevue de groupe:

A l'occasion de la passation du questionnaire écrit, nous avions convenu de l'éventuelle utilité de poursuivre, verbalement, un échange avec les enseignants-répondants. Chaque discussion fut enregistrée et les commentaires émis allaient nous permettre de compléter le bilan des réactions d'enseignants soumis à la présence de notre articulation.

- Le questionnaire écrit destiné au groupe témoin:

Mais qu'en est-il du groupe témoin? Un quatrième outil a été élaboré pour identifier ce qu'il en était de la satisfaction des enseignants exposés exclusivement à l'articulation habituelle du soutien professionnel tel que les commissions scolaires l'ont développé. Il s'agit d'un questionnaire écrit que le lecteur trouvera également dans le document annexe (annexe VI).

L'évaluation sommative

Nos discussions entourant l'importance du soutien professionnel aux enseignants nous ont amené à penser ce qui suit: dans la mesure où un tel soutien serait plus pertinent, adéquat et satisfaisant, les enseignants devraient en quelque sorte changer - jusqu'à un certain point, nous ignorions lequel - (hypothèse secondaire numéro 1). Théoriquement, nous étions portés à croire qu'un tel changement pourrait se voir sous l'aspect de la pratique de l'enseignement mais alors une telle modification nous semblait ne pas pouvoir émerger rapidement ou, si tel était le cas, il nous serait difficile de la mesurer. Nous avons pensé qu'un changement pourrait intervenir également sous le rapport de la perception que les maîtres ont de leur réalité de travail. Cela nous semblait être une piste éventuellement plus "mesurable" (ce qui ne s'avéra pas exact).

Pour effectuer cette évaluation dite "sommative", nous avons opté pour l'utilisation de la sémantique différentielle. Une fois construit, cet instrument a été administré aux groupes expérimental et témoin, (voir annexe VII) au début (temps I) et à la fin (temps II) de l'expérimentation. Voici en quoi cet instrument a consisté et quelles en étaient les principales assises théoriques.

- La sémantique différentielle - considérations théoriques -:

Il y a plus d'une manière pour "évaluer" le changement chez autrui: par l'observation, directe ou instrumentale, du comportement ou des performances, par l'identification des opinions ou encore par analyse d'attitudes. Ce sont là des réalités différentes et il convient ni de les confondre ni de les réduire l'une à l'autre. Aussi, l'attitude est quelque chose d'autre qu'une opinion ou qu'un ensemble d'opinions. D'autre part, les comportements d'une personne peuvent ne pas être congruents avec son attitude profonde de sorte qu'observer un changement comportemental ce n'est pas nécessairement saisir un changement profond, structural.*

Si nous considérons l'attitude comme une réalité psychologique (interne) liée au regard, à la perception ou vision qu'un individu a de la réalité (d'une ou de plusieurs dimensions de la réalité), on acceptera volontiers de voir qu'un changement profond devrait comporter une modification attitudinale. Notre intérêt s'est porté vers l'évaluation de ce type de changement. Car un changement d'attitude serait à notre avis un indice sûr d'un changement significatif.

Illustration: Considérons un enseignant X en présence d'une réalité (que l'on désignera par un concept), par exemple celle de "l'enfant". L'attitude de l'enseignant à l'endroit de cette réalité dépendra de son schème de référence (croyances, valeurs) lequel est tissé de son expérience et des "préjugés" véhiculés par son milieu familial, professionnel, etc.. Prêtons maintenant à notre enseignant une attitude négative (-) à l'endroit de cette réalité. Nous pourrions penser qu'elle présente cette qualité en raison de l'expérience qu'il a, dans sa classe, avec les enfants et que ceux-ci sont turbulants, indisciplinés, laids, sots, etc. Supposons maintenant que "ses"

---

* M. Fishbein. Reading in Attitude Theory and Measurement, Wiley, New-York, 1969, 360 pages.

enfants changent, qu'ils deviennent des "anges" et que ... cependant, l'attitude du professeur ne change pas: toujours négative. Nous serions alors porté à croire ou que des facteurs externes l'empêche de modifier son attitude (ex.: pression de ses confrères de travail pour qui les enfants sont des "hypocrites") ou tout simplement conclure que cette réalité ("l'enfant") n'est pas significative pour lui (... et on se demanderait bien ce qu'il fait dans l'enseignement)! D'autre part, si l'attitude du professeur passe du négatif au positif, on serait porté à attribuer ce changement au fait que la réalité "enfant" est vraiment significative pour lui et que les changements chez ses enfants ont entraîné une modification de sa vision, de son regard. Car, en effet, une attitude face à une réalité ne change que si cette réalité importe aux "yeux" de celui qui la véhicule. Flavell (1961)* donne l'exemple suivant tiré d'un autre domaine: le déplacement d'un "bol de lait" peut modifier l'attitude du chat mais non celle du chien qui sera, en revanche, plus sensible au déplacement du chat lui-même ...

Sous cet angle de considérations, l'attitude apparaît comme une "projection" de l'individu, laquelle charrie son schème de référence en entier. Autrement dit, l'attitude est comme une lecture personnelle. Et il s'agit d'une lecture évaluative. (Osgood, 1955)** Ce caractère évaluatif apparaît clairement à travers "les mots pour le dire": bon, mauvais, agréable, désagréable, franc, menteur, etc.

La sémantique différentielle (ou le différentiel sémantique - D.S.) est un instrument issu de considérations ou études psychologiques (en particulier de la synesthésie)*** et qui permet de mesurer le changement

---

* John H. Flavell. Meaning and Meaning Similarity, in Journal of General Psychology, (1961) 64: pp. 307-319.

** Charles E. Osgood and Percy H. Taunenbaun. The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change, in Psychological Review, 1955, 62: pp. 42-55.

*** La synesthésie s'intéresse aux relations subjectives qui s'établissent spontanément entre une perception (ou image) et une image appartenant au domaine d'un autre sens.

d'attitude chez les individus. Osgood (1952)* la qualifie ainsi, du point de vue de sa nature (nous traduisons et soulignons): "cette méthode est une combinaison de la technique de l'association et de celle des échelles d'évaluation. C'est une méthode indirecte dans le même sens qu'un test d'intelligence lequel, accumulant des informations objectives et utiles, ne mesure pas directement cette réalité".

- La sémantique différentielle - notre instrument -:

Notre désir était de tenter de percevoir (mesurer) un éventuel changement d'attitudes chez les enseignants du groupe expérimental étant donné par ailleurs le traitement auquel il a eu droit. Postulant que cette réalité était significative pour eux et au seuil de leur proposer une articulation différente de soutien professionnel, nous avons cherché à se donner un outil de sémantique différentielle approprié. L'instrument final utilisé, issu d'un questionnaire qui nous a permis de le constituer, est présenté dans le "document annexe" de ce rapport. Voici cependant les étapes que nous avons franchies pour réaliser notre instrument de mesure:

- d'abord nous avons bâti un questionnaire constitué de 44 concepts (= dimensions de la réalité éventuellement significative pour l'enseignant) parmi lesquels des concepts regardant le soutien professionnel. Chacun des concepts se prêtait à une appréciation subjective par le biais d'une liste constante de 29 échelles qualitatives du type "bon-méchant", "agréable-désagréable", etc.;
- le questionnaire fut soumis à un groupe d'enseignants de classes spéciales.

  Nous avons en outre demandé aux répondants de nous dire, par la suite, quels concepts étaient de leur avis les moins reliés à leur réalité professionnelle;
- nous avons fait analyser les réponses des questionnaires par l'ordinateur

---

* Charles E. Osgood. The Nature and Measurement of Meaning, in Psychological Bulletin, vol. 49, no 3, May 1952, pp. 197-237.

de l'Université qui a retenu comme valables 20 concepts et 5 échelles. Les concepts éliminés étaient sensiblement les mêmes que ceux soustraient par les répondants par ailleurs.

Tels étaient donc les objectifs de mesure et les instruments d'évaluation que nous avons constitué pour y arriver.

C) Le traitement des données

L'évaluation du processus visait essentiellement à nous permettre de vérifier notre hypothèse principale à l'effet qu'une articulation de soutien professionnel différente de celle prévalant dans les commissions scolaires répond de façon plus satisfaisante aux besoins des enseignants en classes spéciales, ainsi que les deux hypothèses secondaires suivantes:

- les enseignants de milieux plus défavorisés vont utiliser davantage l'articulation nouvelle que ceux de milieux plus favorisés;
- les facteurs tels que l'âge, le sexe et la qualification n'ont pas d'influence sur la satisfaction attendue.

L'évaluation sommative, pour sa part, devrait apporter une réponse à l'hypothèse secondaire suivante:

- l'avènement d'une plus grande satisfaction tributaire d'un soutien professionnel adéquat favorise chez les enseignants un changement d'attitude par rapport à leur réalité professionnelle.

Le traitement des données impliquait de nombreuses opérations et des analyses statistiques assez diversifiées. Voici en quoi il a consisté.

Trois opérations furent effectuées pour la vérification de l'hypothèse principale :

- **Première opération:**

La première opération a consisté à établir s'il y avait une différence significative entre le degré de satisfaction exprimé par les sujets du groupe expérimental ayant effectivement utilisé les services du LAEPI et celui de sujets du groupe témoin ayant déjà fait appel aux services des commissions scolaires. Pour ce faire, nous avons utilisé le test "t"* de signification qui s'adapte bien aux conditions particulières des petits échantillons.

Les enseignants des deux groupes devaient se prononcer sur quatre effets de l'articulation des services reçus, c'est-à-dire, la rapidité de la réponse, la disponibilité des ressources, la personnalisation du service et la correspondance aux besoins. Ceux du groupe expérimental devaient répondre à un questionnaire portant sur le LAEPI et ceux du groupe témoin à un questionnaire relatif aux services des commissions scolaires. Chaque enseignant précisait son degré de satisfaction à l'égard de chacun des quatre aspects déjà mentionnés en indiquant dans la case appropriée s'il était très satisfait, satisfait ou peu satisfait. Une pondération était attribuée pour chacune des réponses. Deux points lorsque l'enseignant se disait très satisfait, un point lorsqu'il était satisfait et aucun point lorsqu'il était peu satisfait.

En plus de ces quatre questions communes aux deux groupes, nous demandions aux sujets du groupe expérimental de se prononcer sur l'intervention du LAEPI, et à ceux du groupe témoin de donner leur appréciation sur l'accessibilité aux ressources des commissions scolaires. Pour ces deux questions, le pourcentage des sujets très satisfaits, satisfaits et peu satisfaits fut établi.

---

* L.T. Dayhaw. Manuel de statistique, Editions de l'Université d'Ottawa, 1963, p. 361.

- Deuxième opération:

  Il importait aussi de vérifier la durabilité des effets de notre articulation chez les usagers. Pour ce faire, nous avons cherché à établir, à l'aide d'un test-"t", s'il y avait une différence significative entre le degré de satisfaction des usagers immédiatement après qu'ils aient utilisé un des services du LAEPI (fiches d'appréciation) et celui qu'ils avaient exprimé à la fin de l'année scolaire.

- Troisième opération:

  Face à notre hypothèse principale, il s'avérait nécessaire d'analyser la perception qualitative de l'ensemble des sujets du groupe expérimental à l'égard du type d'articulation proposé. De plus, étant donné que nous présumions que notre modèle d'articulation répondrait de façon plus satisfaisante aux besoins des enseignants et ce, qu'ils aient utilisé ou non les services, nous avons cherché à savoir s'il y avait une différence entre la perception des utilisateurs et celle des non utilisateurs.

Pour effectuer cette analyse de la perception des sujets du groupe expérimental à l'égard du LAEPI et de son articulation, treize énoncés furent présentés aux enseignants. Ces énoncés étaient inclus dans le questionnaire écrit auquel les enseignants durent répondre à la fin de l'année scolaire. Tous ces énoncés se trouvaient au point 13 de la première section du questionnaire. Ils portaient sur la qualité de la publicité (énoncés C-E-F-J), sur le LAEPI comme facteur de dynamisation du milieu (énoncés A et H), sur l'attrait pour les services offerts par le LAEPI (énoncés D-G-M-N-O) ainsi que sur l'accessibilité des services (énoncés I et K).

Les répondants au questionnaire devaient se prononcer sur chacun des énoncés de la façon suivante: tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord ou sans opinion.

Dans le traitement des données recueillies, nous avons exclu tous les "sans opinion". De plus, nous avons regroupé les catégories tout à fait d'accord et plutôt d'accord ainsi que les catégories plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord.

Pour chacun des énoncés, les pourcentages de sujets en accord et en désaccord furent établis et ce, pour les utilisateurs ainsi que pour les non utilisateurs. Ces pourcentages devaient nous permettre d'apprécier la perception de chaque groupe de sujets face à chacun des aspects de notre articulation.

De plus, afin d'établir s'il y avait une différence significative entre la perception des utilisateurs et celle des non utilisateurs face à chacun de nos énoncés, nous avons utilisé le test de signification X^2.* Ce test de signification est, en effet, utile lorsque nous travaillons sur des catégories mutuellement exclusives.

La vérification de notre hypothèse secondaire à l'effet que les enseignants des milieux plus défavorisés vont utiliser davantage l'articulation nouvelle que ceux de milieux plus favorisés, reposait essentiellement sur une comparaison entre l'utilisation des services par chacun des groupes. Nous devions cependant tenir compte du fait que nous avions environ deux fois plus de sujets dans le groupe favorisé.

Par ailleurs, le test de signification "t" a aussi été utilisé pour vérifier s'il y avait une différence significative quant au degré de satisfaction exprimé suite à l'utilisation de nos services, 1) entre les sujets de sexe masculin et ceux de sexe féminin, 2) entre les enseignants de moins de 35 ans et ceux de 35 ans et plus et enfin, 3) entre les enseignants légalement qualifiés et les non légalement qualifiés. Cette opération

---

* L.T. Dayhaw. Manuel de statistique, Editions de l'Université d'Ottawa, 1963, p. 323.

devait nous permettre d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse secondaire selon laquelle les facteurs tels que l'âge, le sexe et la qualification n'ont pas d'influence sur la satisfaction attendue.

Enfin, pour répondre à notre hypothèse concernant le changement d'attitude tributaire d'un soutien professionnel adéquat, des analyses de la variance et de la multivariance* furent effectuées par ordinateur, pour le traitement des données recueillies à la sémantique différentielle, chez les enseignants du groupe expérimental et du groupe témoin au prétest et au post-test.

---

* Univariate and Multivariate Analysis of Variance, Covariance and Regression Program Version 5.3, distributed by International Educational Services, P.O. Box A3650, Chicago, Illinois 60690.

CHAPITRE V

LE TRAITEMENT

A) Lieu et durée de l'expérimentation

L'expérimentation eut lieu dans les écoles sises sur le territoire des commissions scolaires régionales Saguenay, Lapointe, Lac Saint-Jean et Louis-Hémon. Dans une première phase, elle s'est déroulée du premier octobre 1976 au 31 juin 1977.

B) L'échantillonnage

Au cours de l'année académique 1976-77, un total de 461 enseignants répartis dans 78 écoles intervenaient auprès des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans la région. Quarante-deux pourcent, soit 194 enseignants, furent sélectionnés pour faire partie du groupe expérimental ou du groupe témoin.

Afin de constituer les deux groupes de sujets qui au point de départ devaient présenter les mêmes qualités extrinsèques, les conditions suivantes furent établies par l'équipe de recherche:

- les deux groupes devaient comprendre des enseignants de chacune des commissions scolaires du territoire;
- il ne devait pas y avoir, dans une même école, des sujets faisant partie du groupe expérimental et d'autres du groupe témoin;
- il devait y avoir égalité quant au nombre de sujets dans les deux groupes;
- les deux groupes devaient comprendre un nombre équivalent d'enseignants

de milieux scolaires défavorisés et de milieux favorisés. Etaient considérées favorisées les écoles qui suite à une évaluation obtenaient un résultat supérieur au premier .25 σ au-dessus de la moyenne et défavorisées, celles qui se situaient au-delà du premier .25 σ au-dessous de la moyenne des résultats de l'ensemble des milieux;

- la moyenne des résultats obtenus par les écoles favorisées du groupe expérimental devait être sensiblement la même que celle du groupe témoin. La même condition s'appliquait pour les écoles défavorisées.

Sept critères ont servi de base à l'élaboration par l'équipe de recherche de l'instrument d'évaluation (questionnaire) qui devaient permettre l'identification des écoles favorisées et défavorisées. Ces critères étaient:

- le nombre d'intervenants en classes spéciales dans l'école;
- la scolarisation et l'expérience de ces enseignants;
- la consistance de la clientèle: école spécialisée ou non spécialisée et dans le second cas le type de regroupement des enfants en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;
- le nombre d'années d'existence des classes spéciales dans l'école;
- la régularité et la qualité du travail d'équipe chez les enseignants en classes spéciales;
- la relation parents-maître;
- le support professionnel aux enseignants de classes spéciales.

Une pondération fut attribuée à chacun des sept critères. Cette pondération variait de 14 à 14.3 points pour un total possible de 99.5 points (voir le questionnaire et la pondération à l'annexe VIII). Afin de compléter ce questionnaire, les principaux des 78 écoles identifiées furent rejoints par téléphone. Les informations ainsi recueillies permirent d'établir le score de chaque école. Les scores varièrent de

83.5 à 26.2 points avec une moyenne de 58.37 points et un écart-type de 13.38 points.

Trente-sept écoles furent considérées favorisées, leur résultat étant égal ou supérieur à 61.71 points (+.25σ). Par ailleurs, trente-deux écoles constituèrent le groupe défavorisé ayant obtenu des résultats inférieurs à 55.5 points (-.25σ).

Il fut dès lors possible à l'équipe de recherche de constituer le groupe expérimental et le groupe témoin en tenant compte des cinq conditions préalablement établies.

- Le groupe expérimental:

Le nombre de sujets à l'intérieur du groupe expérimental était de 97, répartis dans dix écoles. Six de ces écoles, regroupant 63 enseignants, ont été choisies parmi les milieux considérés favorisés à la lumière des résultats obtenus par l'instrument construit à cet effet.

Sur le plan géographique, les écoles du groupe expérimental se répartissaient également entre les secteurs Saguenay et Lac St-Jean.

La moyenne des résultats des six écoles du groupe expérimental favorisé était de 71.4 points et représentait un écart de 13.04 points par rapport à la moyenne générale de 58.37 points obtenue par l'ensemble des milieux soumis à l'évaluation. Celle des quatre écoles du groupe expérimental défavorisé était de 50.3 points, donc inférieure de 8.07 points à la moyenne générale. La différence de moyenne entre les deux sous-groupes était de 21.1 points.

Assurer un équilibre entre le nombre de milieux défavorisés de chaque groupe n'est pas apparu opportun. En effet, la plupart des écoles défavorisées comprenaient peu d'enseignants, ce qui aurait augmenté considérablement le nombre d'écoles du groupe expérimental et impliqué un dispersement non souhaitable pour une première année de fonctionnement, compte tenu des exigences inhérentes à l'implantation de nos services.

Géographiquement, douze écoles du groupe témoin se situaient dans le secteur Saguenay. Les quinze autres étaient dans le secteur du Lac St-Jean.

La moyenne des résultats des neuf écoles du groupe témoin favorisé était de 70.9 points avec un écart de 12.53 points par rapport à la moyenne générale. Quant à la moyenne du groupe témoin défavorisé, elle était de 49.2 points et donc inférieure de 9.17 points à la moyenne générale. La différence entre les moyennes des deux sous-groupes était de 21.7 points, moyennes sensiblement les mêmes que celles rencontrées au niveau du groupe expérimental.

Tableau 2

Les écoles du groupe expérimental initial selon leur municipalité d'appartenance, leur situation géographique et le nombre de sujets.

NOM DE L'ECOLE	MUNICIPALITE	SITUATION GEOGRAPHIQUE	NOMBRE DE SUJETS
Jean-Dolbeau	Dolbeau	Lac St-Jean	10
Léon-Juneau	Alma	Lac St-Jean	9
Poly. de la Baie	La Baie	Saguenay	18
Poly. St-Félicien	St-Félicien	Lac St-Jean	2
Sacré-Coeur	Dolbeau	Lac St-Jean	2
Ste-Cécile	Kénogami	Saguenay	7
St-Jean-Baptiste	Jonquière	Saguenay	5
St-Joseph	Alma	Lac St-Jean	11
St-Laurent	Jonquière	Saguenay	25
St-Nom de Jésus	Chicoutimi	Saguenay	8
		TOTAL:	97

- Le groupe témoin:

Ce dernier était aussi constitué de 97 enseignants mais cette fois répartis dans 27 écoles. Soixante-trois de ces enseignants oeuvraient dans neuf écoles considérées favorisées alors que les trente-quatre autres intervenaient dans 18 écoles considérées défavorisées. Nous retrouvions le même rapport que pour le groupe expérimental quant au nombre de sujets par sous-groupe (favorisé-défavorisé) mais non en ce qui concerne le nombre de milieux. Cette différence était particulièrement sensible au niveau du groupe témoin défavorisé où les responsables de la recherche dûrent énumérer dix-huit milieux pour obtenir un nombre de sujets égal à celui du groupe expérimental.

Tableau 3

Les écoles du groupe témoin initial selon leur municipalité d'appartenance, leur situation géographique et le nombre de sujets.

NOM DE L'ECOLE	MUNICIPALITE	SITUATION GEOGRAPHIQUE	NOMBRE DE SUJETS
Damasse Bélanger	Alma	Lac St-Jean	2
Fredo Duchesne	Alma	Lac St-Jean	1
Georges Vanier	Jonquière	Saguenay	1
Georges Vanier	Bagotville	Saguenay	1
Inst. Roland S.	Chic.-Nord	Saguenay	5
Jean Dequen	Alma	Lac St-Jean	10
Marie-Immaculée	St-Félicien	Lac St-Jean	2
Mistassini	Mistassini	Lac St-Jean	1
N.-D. Assomption	Arvida	Saguenay	12
N.-D. Lorette	St-Nazaire	Lac St-Jean	2
N.-D. Lourdes	Normandin	Lac St-Jean	1
N.-D. Rosaire	Jonquière	Saguenay	4
Pie XII	St-Félicien	Lac St-Jean	1
Poly. Fréchette	Anse St-Jean	Saguenay	5
Poly. Jonquière	Jonquière	Saguenay	2
Riverbend	Alma	Lac St-Jean	6
St-Benoît	Chicoutimi	Saguenay	4
St-Honoré	St-Honoré	Saguenay	2
St-Joseph	Port-Alfred	Saguenay	1
St-Jude	Alma	Lac St-Jean	2
St-Léon	St-Léon	Lac St-Jean	1
Ste-Marie	Normandin	Lac St-Jean	6
St-Tharcissius	Dolbeau	Lac St-Jean	1

Tableau 3 (suite)

Les écoles du groupe témoin initial selon leur municipalité d'appartenance, leur situation géographique et le nombre de sujets.

NOM DE L'ECOLE	MUNICIPALITE	SITUATION GEOGRAPHIQUE	NOMBRE DE SUJETS
Ste-Thérèse	Bagotville	Saguenay	4
Ste-Thérèse	Dolbeau	Lac St-Jean	5
Trefflé-Gauthier	Jonquière	Saguenay	7
Villa Etudiante	Roberval	Lac St-Jean	9
		TOTAL:	97

C) Le modèle d'articulation des services

Afin de vérifier les hypothèses avancées, il convenait d'élaborer et d'appliquer un modèle d'articulation de services. L'articulation doit être considérée ici comme une structure de services, c'est-à-dire un support et non comme le contenu (ressources) du support.

Les ressources

Avant de présenter le modèle d'articulation qui fut élaboré, il importe de donner quelques précisions sur les ressources offertes par le LAEPI. Elles étaient essentiellement de trois ordres, à savoir, des ressources de documentation et de matériel psychopédagogique (service d'information), des ressources humaines (service de consultation et service de mesure et évaluation). Ces ressources n'étaient pas originales et présentaient en somme les mêmes qualités que celles de services déjà existants en particulier dans les commissions scolaires de notre région. En effet, la banque d'information du LAEPI fut constituée en grande partie grâce à des documents et du matériel pédagogique produits par des pédagogues du Saguenay-Lac St-Jean. D'autre part, plusieurs des personnes impliquées dans les services de consultation et de mesure et évaluation du LAEPI étaient les mêmes professionnels (conseillers en orientation, psychologues, travailleurs sociaux) qui quotidiennement interviennent auprès des enfants et pédagogues des classes spéciales.

Un directeur exécutif, un technicien, des consultants ainsi que des animateurs-dépositaires (enseignants de classes spéciales) constituaient l'ensemble des ressources humaines permettant d'assurer les services aux enseignants.

Le directeur exécutif avait pour fonctions d'animer et coordonner les trois services du LAEPI, de diffuser l'information aux

usagers, de préparer et de recevoir leurs demandes, d'assurer la relation entre les usagers et les consultants et enfin de recueillir auprès de ceux-ci des informations concernant les résultats des démarches accomplies.

Le technicien était affecté principalement au service d'information. Sous la responsabilité du directeur exécutif, il devait procéder à l'indexation des documents et du matériel psychopédagogiques, tenir à jour les catalogues et répondre dans les plus brefs délais à toutes les demandes qui lui étaient adressées.

Pour les services de consultation et de mesure et évaluation, une banque de consultants fut constituée. Ces personnes furent identifiées parmi l'ensemble des ressources disponibles sur le territoire. Ils furent invités à établir clairement leurs champs de compétence. Essentiellement, la tâche des consultants consistait, lorsqu'une requête leur était adressée, à poser un acte professionnel auprès d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants présentant des besoins relatifs à leurs propres gestes professionnels.

Enfin, dans chacune des écoles, nous retrouvions un animateur-dépositaire du LAEPI. Identifié par le principal de l'école, son rôle consistait à informer ses pairs sur les services offerts ainsi que sur les démarches à accomplir pour en bénéficier et de mettre à leur disposition les différents catalogues du LAEPI. Il ne devait en aucune circonstance faire une demande de services à la place de ses collègues.

L'articulation de l'ensemble des services

Afin d'assurer l'information et la publicité relatives au LAEPI, ainsi que les liens entre les trois services et leur accessibilité, des stratégies avaient été élaborées. En ce qui concerne l'information et la publicité, il y avait:

- distribution d'un bulletin périodique aux enseignants et intervenants,

- information sur le LAEPI lors de rencontres collectives d'enseignants,
- affichage dans les écoles,
- initiation des animateurs-dépositaires de chacune des écoles.

Par ailleurs, pour assurer des liens entre les trois services, nous avions prévu des rencontres entre les consultants et l'emploi de formulaires communs permettant de juger de l'utilisation des trois services.

Enfin, au chapître de l'accessibilité aux services du LAEPI, l'usager devait prendre contact avec le directeur exécutif soit par téléphone, soit par courrier ou par une visite aux bureaux. Pour éviter que l'usager soit dans une situation de dépendance, il était invité à préciser son besoin ainsi que le service auquel s'adressait sa demande. Ce n'est que dans le cas où il était dans l'impossibilité de fournir ces précisions que le directeur exécutif pouvait l'aider à identifier son besoin tout en l'invitant à le faire lui-même la fois suivante.

Lorsque la demande s'adressait au service d'information, la réponse était immédiate. Pour les services de consultation et de mesure et évaluation, le directeur exécutif identifiait avec l'usager la personne ressource requise, puis assurait la relation entre le consultant et l'usager.

Une fois la démarche complétée, l'usager était invité à donner des informations sur les résultats de la démarche et même à présenter un rapport écrit sur son activité exploratoire lorsqu'il avait fait appel au service de mesure et évaluation.

L'articulation propre à chacun des services

La présentation du modèle d'articulation de chacun des services s'impose. Dans les pages suivantes, nous préciserons les raisons

qui ont justifié l'implantation des trois services ainsi que les objectifs et le contenu de chacun.

Le service d'information:

Nous entendons par information, tout renseignement d'ordre pédagogique et psychologique pouvant être utilisé par un enseignant qui oeuvre auprès des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Se sentir mieux informé, sécurise et renforce la motivation. Il s'avère que l'enseignant aime savoir ce que les autres enseignants font. Or, aucun mécanisme ne lui permettait réellement de communiquer, d'échanger des stratégies. L'objectif général de ce service était donc de faire en sorte que l'enseignant en classe spéciale connaisse ce qui se fait et ce qui existe dans le domaine de l'information en psychopédagogie des inadaptés. Plus spécifiquement les objectifs de ce service étaient 1) de mettre à la disposition des enseignants une banque d'information comprenant des plans de cours, des exercices, des documents audio-visuels et du matériel didactique, 2) de faire la cueillette des documents préparés par des maîtres en classes spéciales ou provenant des milieux universitaires, et 3) d'indexer et diffuser des résultats de recherches.

Toutes les activités de ce service étaient donc étroitement associées à une banque de renseignements présentés sous toutes les formes possibles, indexés selon le modèle adopté au CIEAI de l'Hôpital Ste-Justine de Montréal, et pouvant être transmis sur un support matériel. Aucun jugement n'était porté sur la valeur des documents reçus des enseignants. Les documents à publication officielle n'étaient pas indexés par les responsables du service sauf dans les cas où ils pouvaient présenter des qualités particulières.

Afin d'assurer l croissance de la banque et la diffusion

de l'information, les moyens suivants furent mis de l'avant:

- recueillir annuellement des documents dans les écoles et institutions de la région;
- inciter régulièrement les enseignants à faire parvenir leurs documents au dépositaire-animateur de leur école;
- alimenter la banque de comptes-rendus de rencontres ou colloques régionaux et provinciaux;
- recueillir les travaux des étudiants du milieu universitaire lorsqu'ils étaient jugés d'excellente qualité par les professeurs;
- augmenter la possibilité d'accès à de la documentation en réalisant des ententes avec d'autres banques d'information;
- mettre à jour le catalogue à chaque addition de 10 documents;
- confier à chaque dépositaire-animateur un catalogue comprenant les fiches d'indexation et l'index des sujets;
- inciter les usagers à conserver des photocopies des documents prêtés pour qu'elles soient conservées et classées par le dépositaire de l'école. L'incitation à une telle pratique visait à favoriser l'autonomie et la communication dans le milieu;
- faire des campagnes de sensibilisation à l'aide d'affiches;
- suggérer aux principaux d'école d'utiliser des documents de la banque lors de journées pédagogiques;
- prêter gratuitement aux usagers un double des documents de la banque.

<u>Le service de consultation</u>:

L'enseignant a besoin d'intégrer certaines informations (approche dynamique). Le fait d'être accompagné dans ses démarches peut l'amener à se développer davantage et à faire en sorte qu'il se sente plus efficient dans ses prises de décisions. Actuellement, il s'avère que bon

nombre d'enseignants connaissent peu les ressources humaines existantes dans les commissions scolaires et que l'accessibilité à ces ressources pose un problème réel.

Le service de consultation du LAEPI voulait donc fournir à l'enseignant l'occasion d'entrer en communication avec des personnes-ressources de diverses formations ayant accepté d'agir à titre de consultants et ce, conformément à une des qualités jugée importante dans l'articulation du soutien professionnel à savoir, la personnalisation de la relation.

Les objectifs spécifiques de ce service étaient de faire en sorte que les enseignants soient capables de discuter et de mieux comprendre ce qu'ils vivent dans leur milieu. De les aider à découvrir des modes d'intervention qui correspondent à leurs besoins (agir sur le milieu ou sur eux-mêmes). De leur permettre un contact personnalisé (souple et direct) avec des personnes pouvant leur apporter une assistance et enfin, de susciter chez eux la réflexion, la compréhension et, en définitive l'action par une attitude non directive.

Le service de consultation était constitué de dix-huit consultants identifiés parmi les ressources existantes au Saguenay-Lac St-Jean. Ces consultants pouvaient intervenir individuellement ou en équipe, auprès d'un ou plusieurs usagers, lorsqu'une demande touchant leur champ de compétence leur était adressée. Les modalités de l'intervention faisaient l'objet d'une entente entre l'usager et le consultant. Les rencontres pouvaient avoir lieu dans le milieu de travail de l'usager, aux bureaux du LAEPI ou chez le consultant et ce, le jour, le soir et même la fin de semaine. Les sujets ou questions pour lesquels le service pouvaient intervenir étaient les suivants:

- apprentissage et psychomotricité;
- délinquance et conduite sociale;
- déficiences intellectuelles;

- la psychothérapie individuelle;
- lois, politiques et normes du M.E.Q.;
- motivation scolaire;
- organisation administrative d'un milieu;
- orientation scolaire;
- problèmes conjugaux et familiaux;
- problèmes d'apprentissage;
- problème de diagnostic M.S.A.;
- psychologie de l'enfant;
- psychomotricité et développement affectif;
- rééducation des troubles d'apprentissage;
- relations interpersonnelles;
- thérapie du milieu.

Le service de mesure et évaluation:

Nous croyons que le fait d'aider l'enseignant à poser un problème pour évaluer son fonctionnement peut le rendre plus autonome dans sa capacité d'agir et lui assurer plus de rigueur dans son intervention. C'est ce principe qui a amené l'équipe de recherche à doter le soutien professionnel d'un service de mesure et évaluation.

Les objectifs de ce service étaient:

- de développer chez les enseignants le goût de la recherche en la rendant accessible grâce à la présentation de démarches qui ont contribué à résoudre des problèmes pratiques dans le milieu, en leur présentant aussi différents instruments de recherche dans un langage non hermétique, illustré et faisant référence à des situations vécues par les usagers, et enfin, en tenant compte des besoins des usagers et des possibilités concrètes pour la satisfaction de ces besoins;
- d'identifier des outils appropriés aux besoins des enseignants pour leur permettre d'avoir une démarche méthodologiquement valable;

- de préparer les enseignants à effectuer eux-mêmes une démarche articulée d'évaluation ou d'expérimentation et de les amener à modifier éventuellement leur vécu quotidien suite à ces démarches.

Les cinq consultants de ce service pouvaient intervenir de façon individuelle ou collective auprès d'un ou plusieurs enseignants en se penchant avec la ou les personnes impliquées sur le problème qui avait été exprimé. De plus, ils pouvaient participer à des journées pédagogiques tenues dans les écoles ou encore animer des séances d'information à l'intérieur d'une équipe souhaitant réfléchir sur un thème choisi.

Les sujets ou questions qui pouvaient être abordés par les consultants de ce service étaient les suivants:

- comment mesurer le changement chez les élèves (méthodologie et instruments);
- la psychométrie: applications en classes spéciales;
- l'élaboration d'un curriculum (programme): les objectifs, la planification, l'évaluation;
- les différents types de recherches;
- les types d'enquêtes: leur utilité et leurs limites;
- l'utilisation des statistiques;
- méthodologie d'une expérimentation: comment s'y prendre pour évaluer une nouvelle expérience pédagogique ou thérapeutique;
- méthodologie pour évaluer une approche pédagogique;
- problèmes posés par l'élaboration et la passation d'un questionnaire.

<u>Résumé de la deuxième partie</u>

Quel était le modèle d'articulation du soutien professionnel élaboré et quels en étaient les éléments et dispositions? Dans quelles circonstances a-t-elle été réalisée et avec quels instruments? Voilà ce à quoi cette deuxième partie s'est efforcée de répondre.

La partie suivante expose, d'une manière assez exhaustive, le déroulement de l'expérimentation.

TROISIEME PARTIE

LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

Cette partie est constituée d'abord de la description des travaux (ou tâches) pré-expérimentaux c'est-à-dire des actions posées avant le début du traitement (chapitre 6). Ensuite, le lecteur y trouvera, les travaux proprement expérimentaux qui sont présentés en deux tranches: ceux réalisés au cours de l'année scolaire 1976-77 et ceux effectués pendant l'année scolaire 1977-78 (chapitre 7).

CHAPITRE VI

LES TRAVAUX PRE-EXPERIMENTAUX

Première tâche: structuration opérationnelle des services

Au printemps 1976, les services du LAEPI étaient, pour l'essentiel, bien définis et la manière dont ils seraient articulés a fait l'objet d'une description complète. Qui plus est, pour le service d'information la mise en place était acquise depuis plus longtemps encore.

Cependant, les services de consultation et de mesure et évaluation demandaient impérativement à être organisés de manière opérationnelle. Aussi, avons-nous pour chacun des services réalisé les choses suivantes:

le service d'information:

Mai-Juin 1976

Troisième cueillette estivale de documents. Deux étudiants du Module Enfance Inadaptée de l'Université et un enseignant de la Commission scolaire régionale Saguenay étaient impliqués dans l'opération. Le but était d'augmenter la banque d'information en rencontrant les enseignants des classes spéciales et les éducateurs des institutions spécialisées (M.A.S.).

Juillet 1976

Indexation des documents précédemment recueillis.

<u>les services de consultation et de mesure et évaluation</u>:

<u>Août 1976</u>

Identification des consultants pour l'un et l'autre service. Cette identification s'est effectuée par le biais d'une séance d'information et d'échanges avec une trentaine de professionnels préalablement choisis en fonction de la nature de leur travail quotidien. Une fois situé par rapport à nos travaux et à notre orientation, chacune de ces personnes nous a fait part de son désir d'être consultant ou non pour le LAEPI. Ainsi, avons-nous "recruté" dix-huit consultants pour le service de consultation et cinq consultants pour celui de mesure et évaluation.

Revision de la formulation des objectifs de ces services et des modalités de leur utilisation pour une information ultérieure plus appropriée.

<u>Deuxième tâche: préparation des instruments d'utilisation et d'animation</u>

<u>Août 1976</u>

Préparation des catalogues du service d'information dans lesquels nous retrouvons des indications précises sur les modes d'utilisation de la banque d'information, des descripteurs et des fiches analytiques relatifs aux documents disponibles.

Rédaction du guide des services de consultation et de mesure et évaluation qui contient d'une part une description des opportunités offertes par ces services et d'autre part, une information sur les modalités d'utilisation de ces services.

Définitions et tâches de l'animateur-dépositaire.

Identification d'une stratégie de départ pour la phase d'expérimentation.

Préparation des affiches, des agendas et du bulletin d'information.

Troisième tâche: décision quant à la modalité de sélection des dépositaires-animateurs des écoles expérimentales

Il fut décidé que le choix du dépositaire-animateur de chacune des écoles du groupe expérimental se ferait par le principal de l'école concernée. Les raisons qui nous ont amenés à privilégier ce mode électif plutôt que tout autre (par exemple: élection par les pairs, ouverture de poste, etc.) sont principalement: 1) l'implication du principalat; 2) une garantie quant à la capacité de remplir le mandat (le principal sait qui peut...); 3) l'élection par les pairs est très souvent une forme de délégation de pouvoir, ce qui irait à l'encontre de notre intention de base; 4) la popularité n'est pas visée par cette fonction (cf. élection par les pairs).

Quatrième tâche: préparation du milieu à l'accueil de notre expérimentation

Cette préparation immédiate du milieu a comporté un certain nombre de gestes que nous avons posés au cours des mois d'août et septembre 1976. Le conflit de relation de travail dans le milieu de l'éducation nous avait suggéré d'opérer cette préparation le plus tard possible (voir plus loin, la note préléminaire aux travaux expérimentaux de l'année 1976-77). Voici ce qu'ont été ces gestes:

Rencontre avec les dirigeants syndicaux des associations d'enseignants où furent établies quelques ententes de principes. Ces derniers nous invitèrent à tenir compte de l'atmosphère fragile des écoles après un conflit, à éviter de surcharger le dépositaire-animateur du LAEPI

dans l'école et à s'entendre préalablement sur les libérations s'il y avait lieu.

Rencontre avec les directeurs généraux des commissions scolaires locales et régionales réunis lors d'une séance de la table régionale de concertation. A cette occasion, nous leur avons remis notre rapport d'étape d'avril 1976 et fourni de nombreuses informations concernant les coordonnées de l'expérimentation, les besoins et les implications présentes et futures de l'expérience ainsi que sur les différents milieux choisis et le fonctionnement des services proposés. De plus, nous leur avons demandé leur cautionnement et celui de leurs services pédagogiques.

Première tournée officielle des dix écoles expérimentales qui a permis un entretien avec chaque principal. Cet entretien porta principalement sur les objectifs de la recherche et son apport concret au milieu scolaire et principalement dans les écoles expérimentales pour l'année en cours, sur l'implication du principal dans l'expérimentation (rôle de support), sur le choix du dépositaire-animateur de l'école (assurance d'un choix dynamique et efficace) et sur le calendrier des opérations et visites du directeur exécutif du LAEPI.

Transmission d'informations personnelles aux consultants concernant le mécanisme d'implication, la politique générale d'intervention, les questions pratiques et la description des spécialités.

CHAPITRE VII

LES TRAVAUX EXPERIMENTAUX

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux ans, de l'automne (début octobre) 1976 au printemps (juin 1978). Toutefois, il faut considérer deux périodes distinctes à nos travaux expérimentaux car le terrain d'opération s'est vu considérablement élargi pour l'année 1977-78. Pourquoi et comment a-t-il été étendu? Qu'est-ce qui a caractérisé la première année d'opération (1976-77) et en quoi la seconde se distingue-t-elle? Les réponses à ces questions sont identifiables aux éléments descriptifs qui suivent.

Année scolaire 1976-77

Contrairement à la stratégie arrêtée par l'équipe, les débuts de la phase expérimentale proprement dite dûrent accuser un retard. Ce retard fut principalement occasionné par la négociation provinciale (CEQ-MEQ) et ses rebondissements dans le secteur local des commissions scolaires, par la finalisation des affectations et mutations chez le personnel enseignant, par l'aménagement des horaires et par la stabilisation de la clientèle dans les écoles et classes spéciales.

C'est finalement en octobre que le modèle de soutien professionnel est entré réellement dans le milieu et a pu offrir son accompagnement aux intervenants en classes spéciales. Voici donc le détail des événements de la phase expérimentale de la première année, compte tenu du contexte déjà mentionné. Les événements sont présentés par ordre chronologique.

Octobre 1976

- Envoi du questionnaire de la "sémantique différentielle" aux enseignants

du groupe expérimental et du groupe témoin (prétest).

- Planification du "quand" et du "comment" concernant la récupération de ces questionnaires avec l'aide des participants de la Table régionale des ressources en enfance inadaptée.
- Choix des animateurs.
- Première rencontre collective des dépositaires-animateurs. Cette réunion d'une durée de six heures avait pour but de préparer ces personnes à leur rôle d'animateur-dépositaire selon les approches souhaitées, de les familiariser avec les instruments de travail (catalogues d'informations) et le fonctionnement des services. Enfin, de les informer sur les stratégies et le matériel publicitaire.

Novembre 1976

- Communication de notre analyse des besoins et de nos hypothèses de travail lors du congrès du Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle tenu les 5-6-7 novembre à Québec.
- Rencontre avec l'équipe de consultants du service "mesure et évaluation" afin d'améliorer le contenu didactique du service et d'en finaliser certains instruments.
- Tournée du territoire par le directeur-exécutif pour répondre aux questions, visiter les différents milieux et stimuler les animateurs.
- Envoie du premier bulletin du laboratoire.
- Prise de décision concernant le contact permanent avec les animateurs-dépositaires. Il fut établi que le directeur-exécutif aurait une conversation téléphonique avec les animateurs à tous les quinze jours.

Décembre 1976

- Première compilation des données de la "sémantique différentielle".
- Planification des moments stratégiques d'utilisation possible de nos services dans le milieu scolaire (les périodes fortes, à priori, selon

le calendrier des événements en milieu scolaire).

Janvier 1977

- Visite dans les écoles expérimentales où le directeur-exécutif rencontre, en séance d'information (relance), les quatre-vingt dix-sept enseignants du groupe expérimental.
- Préparation éloignée du traitement et de l'analyse des données.
- Publication et diffusion d'un deuxième numéro du bulletin d'information du LAEPI expédié à toutes les personnes impliquées de près ou de loin.

Février 1977

- Revision et amélioration du questionnaire prévu pour la fin de l'expérimentation (évaluation du processus).
- Journée d'échange avec Monsieur Clément Thibert du M.E.Q. Celui-ci désire identifier nos coordonnées afin d'entrevoir la possibilité d'une implantation provinciale.

Mars 1977

- Rencontre avec une journaliste de la revue "Education Québec" et participation du LAEPI dans un numéro de cette revue parue en juin 1977.

- Deuxième rencontre collective et formelle du groupe des animateurs-dépositaires. Les discussions portèrent sur la perception du LAEPI dans le milieu après quelques mois d'utilisation, sur l'évolution du rôle de l'animateur depuis le début de l'expérimentation, sur l'évaluation des premiers "feedback" des usagers face au modèle proposé, sur la revision et la discussion de certaines stratégies d'implantation

employées à ce jour et enfin sur la prospective et le calendrier des opérations jusqu'à la fin juin.

- Rédaction d'un rapport d'étape pour le M.E.Q.

Avril 1977

- A la fin du mois, envoi aux enseignants des deux groupes, du questionnaire de la "sémantique différentielle" (post-test).

Mai 1977

- Mise en ordre pour fin de traitement des données recueillies à l'aide de la "sémantique différentielle".
- Début de l'évaluation du processus par la passation d'un questionnaire et une entrevue collective lors d'une rencontre avec les enseignants des écoles du groupe expérimental.
- Enquête sur la satisfaction des enseignants du groupe témoin à l'égard de l'articulation du soutien professionnel dans leurs commissions scolaires.
- Prises de décisions concernant les ajustements et les améliorations à apporter sur le plan opérationnel pour septembre 1977.

Juin 1977

- Fin de l'évaluation du processus et synthèse des données recueillies.
- Nouvelle cueillette de documents dans le milieu et indexation. Cette tâche s'est poursuivie en juillet et en août.
- Planification pour l'année scolaire 1977-78.

<u>Année scolaire 1977-78</u>

<u>Note introductive</u>

Au terme de la première année du déroulement de l'expérimentation, la situation, par rapport à l'expérience, était la suivante:

- un nombre important d'enseignants en provenance de diverses écoles et non-membres du groupe expérimental ou du groupe témoin, avaient exprimé le désir d'utiliser l'un ou l'autre des services du LAEPI;
- la première année d'opération nous avait permis d'effectuer l'évaluation sommative, c'est-à-dire une mesure de changement par la "sémantique différentielle". Nous savions qu'en raison de la nature de l'instrument et de la fluctuation des enseignants (mobilité, transfert) dans le milieu scolaire d'une année à l'autre, nous devions considérer terminée l'évaluation sommative, malgré la période relativement courte (7 mois) entre le prétest et le post-test;
- deux questions majeures se posaient à nous suite au traitement en cours et nous avons décidé d'en faire autant de nouvelles questions d'exploration. La première de ces interrogations était de savoir si la satisfaction unanime qui se dégageait des données obtenues par l'évaluation du processus était liée en grande partie au caractère de nouveauté que représentait notre modèle d'articulation. Quant à la seconde, elle portait sur la possibilité de réaliser une articulation comme la nôtre auprès d'une population plus importante.

Cette situation étant, l'équipe de recherche a convenu <u>de l'extension</u> de notre période d'expérimentation et de l'<u>élargissement</u> de la population à qui serait offert l'articulation du soutien professionnel. L'extension nous permettrait principalement de faire une analyse prospective de la durabilité de l'effet par la poursuite de l'évaluation du processus alors que l'élargissement de la population favoriserait, d'une part, l'usage

par un plus grand nombre d'enseignants et de milieux du soutien professionnel du laboratoire et, d'autre part, de répondre partiellement du moins, au problème de la généralisation éventuelle de notre modèle sur une plus large population.

Pour des raisons de contrôles éventuels de certaines dimensions, il nous est apparu indiqué de conserver intact le groupe témoin initial (nonobstant la fluctuation des enseignants de ce groupe). Aussi, au groupe expérimental initial se sont ajouté, dans le cadre de l'élargissement, les écoles dont la liste apparaît au tableau 4. Ces milieux représentaient 325 enseignants, usagers potentiels de l'articulation du LAEPI.

Tableau 4

Les écoles du groupe expérimental, version 1977-1978.

Nom de l'école	Municipalité	Situation géographique
Polyvalente de La Baie	La Baie	Saguenay
Ecole Notre-Dame	Laterrière	Saguenay
Institut de Chicoutimi	Chicoutimi	Saguenay
Ecole St-Louis	Chicoutimi	Saguenay
Ecole St-André	Chicoutimi	Saguenay
Ecole St-Philippe	Chicoutimi	Saguenay
Ecole St-Nom-de-Jésus	Chicoutimi	Saguenay
Ecole Charles-Gravel	Chicoutimi-Nord	Saguenay
Ecole Immaculée Conception	Jonquière	Saguenay
Pensionnat St-Dominique	Jonquière	Saguenay
Ecole St-Laurent	Jonquière	Saguenay
Ecole St-Jean-Baptiste	Jonquière	Saguenay
Ecole Ste-Marie	Jonquière	Saguenay
Ecole Ste-Cécile	Jonquière	Saguenay

Tableau 4 (suite)

Les écoles du groupe expérimental, version 1977-1978.

Nom de l'école	Municipalité	Situation géographique
Polyvalente Arvida	Jonquière	Saguenay
Ecole Ste-Lucie	Jonquière	Saguenay
Ecole Albert Naud	Alma	Lac St-Jean
Pav. Camille Lavoie	Alma	Lac St-Jean
Ecole St-Joseph	Alma	Lac St-Jean
Ecole Léon Juneau	Alma	Lac St-Jean
Collège Assomption	St-Coeur-de-Marie	Lac St-Jean
Ecole Maria	St-Coeur-de-Marie	Lac St-Jean
Ecole St-Michel	Mistassini	Lac St-Jean
Ecole Jean-Dolbeau	Dolbeau	Lac St-Jean
Ecole Sacré-Coeur	Dolbeau	Lac St-Jean
Polyvalente St-Félicien	St-Félicien	Lac St-Jean
Ecole Ste-Monique	St-Félicien	Lac St-Jean
Ecole Mgr Bluteau	St-Félicien	Lac St-Jean
Ecole Notre-Dame	Roberval	Lac St-Jean
Centre Educatif Bellevue	Roberval	Lac St-Jean
Institut La Chesnaie	Roberval	Lac St-Jean
Centre d'entraînement à la vie	Chicoutimi	Saguenay
Ecole Jean XXIII	Lac à la Croix	Lac St-Jean
Ecole Jean XXIII	Normandin	Lac St-Jean

Voici maintenant quels ont été les événements du déroulement de l'expérience au cours de l'année scolaire 1978-79. Comme pour l'année précédente, nous les présentons selon leur chronologie.

Août 1977

- Réunion de quelques membres de l'équipe de recherche. Il y eut un échange-critique sur l'état des travaux et les outils de travail pour l'année.
- Lettre aux directeurs généraux pour les informer de la continuité de nos travaux et des nouveaux paramètres expérimentaux et pour recevoir leur appui.

Septembre 1977

- Contacts avec les principaux d'écoles du groupe expérimental. Ces contacts se firent par téléphone auprès des principaux des dix écoles expérimentales de l'année précédente et par des rencontres avec les principaux des nouvelles écoles.
- Tournée du directeur-exécutif dans les écoles du groupe expérimental pour fournir de l'information aux enseignants sur le LAEPI et son articulation.
- Choix des animateurs-dépositaires des écoles qui n'en étaient pas pourvues.
- Rencontre du directeur-exécutif avec le secrétaire de la Table régionale du syndicat des enseignants (CEQ).

Octobre 1977

- Rencontre avec les consultants du LAEPI.
- Fin de la tournée des milieux scolaires du groupe expérimental.

- Rencontre collective des animateurs-dépositaires. Il y eut de l'information sur le fonctionnement du LAEPI, la définition de leur rôle ainsi que sur l'instrumentation pour réaliser leur travail.
- Expédition du bulletin du LAEPI à tous les enseignants concernés.

Novembre 1977

- Communication au congrès du C.Q.E.E. (Montréal): bilan de la première année d'expérimentation et échanges sur les conclusions provisoires avec les participants à l'atelier.

Décembre 1977

- Début d'une tournée des 34 écoles du groupe expérimental. Les objectifs étaient: informations diverses, soutien des animateurs, échanges avec les enseignants, les principaux et les consultants du milieu.
- Expédition du bulletin du LAEPI.
- Echange avec Messieurs Antoine Bergeron et Lucien Houde (C.S.R.S.) concernant la recherche en cours et son impact pour les commissions scolaires.

Janvier 1978

- Tournée des 34 écoles du groupe expérimental.
- Première rencontre officielle, tenue à Chicoutimi, avec certains responsables de la consultation en milieu scolaire.

Février 1978

- Deuxième rencontre avec les responsables de la consultation en milieu scolaire. Cette rencontre s'est tenue à Alma.

Mars 1978

- Parution d'un dépliant d'information en collaboration avec d'autres organismes de services et le bureau régional du MEQ.
- Expédition du bulletin du LAEPI.

Mai 1978

- Expédition du bulletin du LAEPI.
- Rencontre des animateurs-dépositaires.
- Rencontre avec le groupe de consultants oeuvrant sur le territoire de la Régionale Saguenay.

Juin 1978

- Expédition du bulletin du LAEPI.

Voilà pour les gestes posés par les responsables de cette recherche et par le personnel attaché à l'offre et à l'animation des services du LAEPI. Présentées chronologiquement, ces actions manifestent le cheminement "incarné", inhérent à une recherche-action comme la nôtre.

QUATRIEME PARTIE

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

PRESENTATION ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

Cette partie est constituée des deux principaux aspects que sont la présentation et la discussion des résultats des mesures effectuées dans le cadre de l'expérimentation. Avant, toutefois, il importe, d'une part, de rappeler les hypothèses et les questions exploratoires de cette recherche et, d'autre part, d'effectuer le bilan des usages faits de l'articulation du soutien professionnel développée.

CHAPITRE VIII

PRÉ-DICTIONS ET BILAN: (VERS LA PRESENTATION DES RESULTATS)

Comme toute recherche à caractère expérimental, celle-ci était assise sur un certain nombre d'hypothèses du genre "si telle chose... telle autre chose". L'expérimentation apparaît dès lors comme l'ensemble des opérations visant à vérifier ces hypothèses ou, si l'on veut, ces "pré-dictions". Cependant, la recherche a pris un deuxième caractère. Elle est devenue "exploratoire", s'efforçant aussi de répondre, partiellement du moins, à deux questions ou problèmes qui ont émergé en cours d'expérimentation.

Rappelons, en les réunissant d'une manière schématique, les "pré-dictions" (hypothèses) et les questions exploratoires, objets de cette investigation sur le soutien professionnel aux enseignants. Pour chacune, nous suggérons le type de conséquence(s) éventuelle(s) qu'elle peut impliquer selon qu'elle se trouve à obtenir une réponse positive (confirmation) ou une réponse négative (rejet). Vous trouverez ce schéma au tableau 5 de la page suivante.

Ce tableau a le double avantage de résumer les objets de la recherche et de laisser entrevoir le type de conséquences pratiques de l'investigation réalisée. Le deuxième volet de ce tableau nous engage déjà, comme anticipation, dans le chapitre XI où seront proposées certaines recommandations.

Mais, avant même de désirer savoir si les hypothèses sont confirmées ou non et d'identifier quelles sont les réponses aux questions exploratoires, sans doute le lecteur désire-t-il connaître ce qu'il en est

Tableau 5

Hypothèses et questions exploratoires de la recherche et leur portée éventuelle.

Nature		Degré d'importance	FORMULATION	Portée (illustration)	
Hyp.	Q.E.			Eventualité	Conséquence(s) éventuelle(s)
X		Principale	<u>Si</u> il y a une articulation de soutien professionnel différente de celle des c.s., il y a émergence d'une plus grande satisfaction chez les enseignants.	Positive	- Affirmer ce type de soutien professionnel. - Modifier, en tout ou en partie, l'articulation du soutien professionnel dans les commissions scolaires
				Négative	- Nier ce type de soutien professionnel. - Chercher une autre articulation ou laisser les choses comme elles sont dans les c.s.
X		Secondaire	<u>Si</u> une plus grande satisfaction due au soutien professionnel émerge, il apparaît aussi un changement d'attitude chez les enseignants par rapport à leur réalité professionnelle.	Positive	- Un soutien professionnel adéquat est un facteur important de changement positif de la vision professionnelle du maître.
				Négative	- Le soutien professionnel et la vision professionnelle du maître sont des phénomènes disjoints.
X		Secondaire	<u>Si</u> un enseignant oeuvre dans un milieu défavorisé, il utilise davantage un soutien professionnel de qualité que, l'enseignant d'un milieu favorisé.	Positive	- Un soutien professionnel doit être particulièrement adressé aux milieux dits "défavorisés".
				Négative	- On a pas à accorder une importance spécifique aux milieux scolaires défavorisés.

Tableau 5 (suite)

Nature		Degré d'importance	FORMULATION	Portée (illustration)	
Hyp.	Q.E.			Eventualité	Conséquence(s) éventuelle(s)
X		Secondaire	Si il y a une plus grande satisfaction à l'endroit du soutien professionnel, elle n'est pas liée aux facteurs différentiels que sont l'âge, le sexe et la qualification.	Positive	- Ne pas traiter différemment les groupes d'enseignants selon l'âge, le sexe ou la qualification.
				Négative	- Assurer, par exemple, une plus haute qualification aux enseignants.
	X	Importante du point de vue de la stratégie d'implantation	La satisfaction des enseignants à l'endroit de l'articulation différente du soutien professionnel peut-elle être due au caractère de nouveauté de la dite articulation ("tout nouveau, tout beau")?	OUI	- Voir à ne pas hypertrophier le caractère de nouveauté (éviter un effet éphémère éventuel)
				NON	- La satisfaction est liée à des caractéristiques plus profondes. Donc, voir à renforcer ces caractéristiques (effet durable).
	X	Importante du point de vue de son applicabilité	L'articulation du soutien professionnel développée peut-elle être appliquée auprès d'une large population ou sur un très grand territoire?	OUI	- Affirmer cette articulation comme modèle (avec ou sans réserve).
				NON	- Ne pas l'affirmer comme modèle généralisable ou affirmer les limites de son applicabilité.

de l'utilisation que les enseignants ont fait du soutien professionnel proposé. Voici donc ce bilan des usages (voir tableaux 6-7-8-9). Il est essentiellement descriptif et nous ne le commentons pas maintenant. Nous aurons l'occasion d'y renvoyer le lecteur au moment de la discussion des résultats, en particulier lorsque nous analyserons la vérification de l'hypothèse principale.

Tableau 6

Bilan par année (1976-1977; 1977-1978) du nombre d'usages et du nombre de personnes touchées par chacun des services.

SERVICES	1976-77		1977-78		TOTAL	
	Usages	Personnes touchées	Usages	Personnes touchées	Usages	Personnes touchées
Information	39	39	75	75	114	114
Consultation	7	46	13	144*	20	190
Mesure/ Evaluation	2	14	2	13	4	27
TOTAL	48	99	90	232	138	331

* Dans les faits, 117 personnes furent rejointes, cependant certaines furent touchées à deux reprises mais par des requêtes différentes.

Tableau 7

Bilan par commission scolaire et par année, du nombre de personnes touchées par chacun des services.

SERVICES	Année	Saguenay	Lapointe	Lac St-Jean	Louis-Hémon	TOTAL
Information	76-77	26	6	2	5	39
	77-78	28	13	6	28	75
Consultation	76-77	2	2	2	1	7
	77-78	6	1	2	4	13
Mesure/ Evaluation	76-77	1	0	1	0	2
	77-78	0	0	1	1	2
Total/ 3 services	76-77	29	8	5	6	48
	77-78	34	14	9	33	90
Grand total/ 3 services	76-78	63	22	14	39	138

Tableau 8

Bilan descriptif par année, des services de consultation et de mesure et évaluation selon le nombre de rencontres, le nombre de consultants, les heures impliquées et les coûts encourus.

Année	Rencontres	Consultants	Heures	Coûts
1976-77	12	7	24.5	867.80
1977-78	29	14	94.5	2,971.20
TOTAL	41	21	119.0	3,839.00

Tableau 9

Bilan descriptif, par année, de l'usage du service d'information selon le nombre d'usagers, de prêts, de documents envoyés et de documents "différents" utilisés.

Année	Usagers*	Prêts**	Documents envoyés	Documents différents***
1976-77	39	54	192	133
1977-78	75	106	628	337
TOTAL	114	160	820	-

* Lorsque nous parlons d'usagers, il s'agit des personnes qui ont fait une demande au service. Il n'est pas considéré ici la circulation possible d'un document à l'intérieur de l'école. Il est donc difficile d'évaluer le nombre de personnes rejointes, mais, par expérience, nous pouvons affirmer qu'il dépasse largement les nombres d'usagers apparaissant sur ce tableau.

** Certaines personnes ont utilisé le service plus d'une fois. Ainsi, en 1977-78, 59 personnes ont utilisé la banque une fois, huit personnes deux fois, une personne trois fois et sept personnes quatre fois.

*** A titre d'illustration, voici d'où provient la différence pour l'année 1977-78:

160 documents prêtés une fois,
107 documents prêtés doux fois,
41 documents prêtés trois fois,
18 documents prêtés quatre fois,
5 documents prêtés cinq fois,
2 documents prêtés six fois,
2 documents prêtés sept fois,
1 document prêté huit fois.

Tournons-nous maintenant vers les résultats obtenus à l'évaluation du processus et à l'évaluation sommative. La première nous fournit des données concernant l'hypothèse principale et les deux dernières hypothèses secondaires, alors que la seconde permet de se prononcer sur l'hypothèse secondaire relative au changement d'attitude.

CHAPITRE IX

PRESENTATION, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre comprend deux parties complémentaires. En premier lieu, nous y trouvons la présentation et l'interprétation des résultats des mesures effectuées au cours de l'expérimentation. En second lieu, apparaît la discussion des résultats affirmés.

A) Présentation et interprétation des résultats

La présentation et l'interprétation des résultats se font en suivant le fil d'Ariane que constitue l'ordre d'énoncé des hypothèses principales et secondaires et des questions exploratoires. Nous renvoyons le lecteur au tableau 5 de la page 78 du chapitre VIII pour le rappel de ces hypothèses et questions. Le lecteur trouvera, d'autre part, le rationnel qui a présidé aux divers traitements, au chapitre IV de la deuxième partie du rapport. Il convient ici d'ajouter que nous considérons comme étant significatives, les différences dont la probabilité qu'elles soient dues au hasard est inférieure à cinq pourcent (P= .05)

1) La satisfaction des enseignants à l'endroit des articulations de soutien professionnel

Cette recherche visait principalement à voir si une articulation du soutien professionnel aux enseignants différente de celle prévalant dans les commissions scolaires de la zone 02 serait plus satisfaisante. L'évaluation du processus nous permet d'établir deux comparaisons. La première touche quatre effets ressentis par les enseignants selon qu'ils ont été en présence de l'une ou l'autre articulation.

Tableau 10

Tests de "t" pour la comparaison entre la satisfaction des enseignants du groupe expérimental à l'égard de l'articulation du LAEPI et celle des enseignants du groupe témoin face à l'articulation des commissions scolaires selon quatre effets de ces articulations.

Variables dépendantes	n. sujets		moyennes		"T"	D.L.	P.
	exp.	tém.	exp.	tém.			
Rapidité de la réponse	19	10	1.73	1.1	2.8847	27	<.05
Disponibilité des ressources	19	9	1.63	0.77	3.4308	26	<.05
Personnalisation des services	19	9	1.73	0.77	3.9520	26	<.05
Correspondance aux besoins	19	9	1.37	0.77	2.3667	26	<.05

Les résultats de ce tableau indiquent la présence d'une différence significative, pour chacun des quatre effets mesurés, en faveur du groupe expérimental. Cette comparaison indique donc que la satisfaction des enseignants à l'endroit de l'articulation nouvelle est plus grande que celle des enseignants exposés à l'articulation habituelle des commissions scolaires.

La seconde comparaison effectuée porte sur un effet plus global des mêmes articulations. Dans le cas du groupe expérimental, cet effet était désigné par "intervention du LAEPI" alors que pour le groupe témoin il était exprimé en terme "d'accessibilité" au soutien professionnel.

Tableau 11

Comparaison, en pourcentages, entre les deux groupes (expérimental et témoin) eu égard de la satisfaction globale à l'endroit de leur articulation respective de soutien professionnel.

Variable dépendante	Groupe	très satisfaits	satisfaits	peu satisfaits
Effet global (accessibilité)	Exp.	63%	37%	0%
	tém.	20%	60%	20%

L'expression d'une très grande satisfaction apparaît trois fois plus importante chez les enseignants du groupe expérimental soumis à l'articulation nouvelle de soutien professionnel que chez les enseignants du groupe témoin (63% contre 20%). L'utilisation du test "t" pour comparer ces résultats indique une différence significative en faveur du groupe expérimental ("t" = 3.2752; P. <.05)

Cette comparaison, comme la précédente, reposait exclusivement sur des sujets "utilisateurs" de l'une ou de l'autre articulation. Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si les enseignants du groupe expérimental "non utilisateurs" (c'est-à-dire n'ayant pas utilisé les services offerts après un an de présence) percevaient, d'une manière sensiblement différente de leurs confrères "utilisateurs", la nouvelle articulation offerte. Le tableau 12 fournit les résultats de cet examen.

Tableau 12

Tests de signification - chi au carré (χ^2) - pour la comparaison des différences de perception chez les utilisateurs versus les non utilisateurs à l'endroit de certaines dimensions de l'articulation du LAEPI.

	VARIABLES DEPENDANTES	utilisateurs				non utilisateurs				χ^2	D.L.	P.
		accord		dés.		accord		dés.				
		s.	%	s.	%	s.	%	s.	%			
PUBLICITE	Le LAEPI ne fait pas assez de publicité	9	41	10	53	23	49	24	51	.04	2	>.05
PUBLICITE	L'animateur de mon école suscite l'utilisation des services	12	80	3	20	38	83	8	17	.05	2	>.05
PUBLICITE	Les posters du LAEPI attirent l'attention	7	64	4	36	21	64	12	36	.0	2	>.05
PUBLICITE	Le bulletin du LAEPI paraît assez souvent	3	21	11	79	24	65	13	35	82.61	2	<.05
DYNAMISATION	La présence du LAEPI à l'école a contribué au rapprochement des professeurs en classes spéciales	8	53	7	47	20	45	24	55	3.21	2	>.05
DYNAMISATION	La présence du LAEPI contribue à dynamiser le milieu	7	54	6	46	20	53	18	47	1.17	2	>.05
	Le LAEPI offre un ensemble de services qu'on a vraiment le goût d'utiliser	16	100	0	0	33	87	5	13	11.26	2	<.05
	Le LAEPI est une structure dont on peut se passer	1	5	18	95	7	15	40	85	7.62	2	<.05
	De tous les services qu'offre le LAEPI, c'est le service de consultation qui est le plus intéressant	11	85	2	15	30	86	5	14	0.12	2	>.05

Tableau 12 (suite)

	VARIABLES DEPENDANTES	utilisateurs				non utilisateurs				χ^2	D.L.	P.
		accord		dés.		accord		dés.				
		s.	%	s.	%	s.	%	s.	%			
ATTRAIT POUR LES SERVICES	De tous les services qu'offre le LAEPI, c'est le service d'information qui est le plus intéressant	11	69	5	31	24	70	10	30	0.19	2	>.05
	De tous les services qu'offre le LAEPI, c'est le service de mesure et évaluation qui est le plus intéressant	6	60	4	40	16	52	15	48	2.56	2	>.05
Accessibilité des services	Les services sont très facilement accessibles	18	95	1	5	47	92	4	8	1.22	2	>.05
	Le catalogue du LAEPI est un instrument qui renseigne vite et bien	18	95	1	5	48	90	5	10	1.95	2	>.05

Ce tableau permet les quatre constatations qui suivent:

a) Pour dix des treize variables dépendantes, il n'y a pas de différence significative entre la perception des utilisateurs et celle des non utilisateurs;

b) pour trois variables (variables 4, 7 et 8), les différences de perception sont significatives et toutes trois en faveur des utilisateurs;

c) l'absence, dans la majorité des cas, de différences significatives entre les perceptions des utilisateurs et celles des non utilisateurs, tendrait à suggérer que le fait d'utiliser l'articulation présentée n'ajoute pas sensiblement au regard que les enseignants ont de l'articulation nouvelle;

d) le regard des utilisateurs et celui des non utilisateurs est généralement positif en ce qui a trait aux diverses dimensions de l'articulation du soutien professionnel expérimentée.

Ces constats laissent entendre que tous les enseignants du groupe expérimental, qu'ils aient été ou non des utilisateurs, sont d'une certaine manière satisfaits des dimensions de l'articulation offerte. Aussi, nous pouvons, tant par les comparaisons de la satisfaction produite chez les usagers (groupe expérimental versus groupe témoin) que par les perceptions des utilisateurs et des non utilisateurs (groupe expérimental), conclure par la confirmation de notre hypothèse principale.

2) Satisfaction des enseignants, tributaire d'une articulation nouvelle de soutien professionnel et changement d'attitudes par rapport à leur réalité professionnelle

La première hypothèse secondaire posée au seuil de l'expérimentation était à l'effet qu'advenant une plus grande satisfaction par le biais d'un soutien professionnel mieux articulé, un changement d'attitudes chez les enseignants, face à leur réalité professionnelle, se ferait sentir et pourrait être mesuré. Cette hypothèse a donné lieu à une évaluation sommative effectuée grâce à l'utilisation d'un questionnaire faisant appel à la sémantique différentielle.

Ce questionnaire, dont la passation s'est effectuée au début de l'expérimentation (prétest) et au terme de la première année de l'expérience (post-test), a été soumis à une analyse de la variance et de la multivariance. Vous trouverez les résultats dans les tableaux 13-14-15 et 16.

Tableau 13

Rapports "F" univariés pour la comparaison, concept par concept, entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au prétest.

VARIABLES DEPENDANTES	carrés moyens	"F"	D.L.	P =
le milieu scolaire	3.3910	0.7297	1	0.3971
l'information	4.6731	0.5527	1	0.4608
les méthodes d'enseignement	0.0577	0.0101	1	0.9205
l'inadaptation	2.0769	0.2883	1	0.5937
l'autonomie	0.0577	0.0095	1	0.9226
les personnes ressources	14.1603	1.6806	1	0.2008
le dynamisme	0.7756	0.1694	1	0.6825
la communication	0.9231	0.1640	1	0.6873
les parents	0.0000	0.0000	1	1.000
la disponibilité	2.5641	0.3912	1	0.5346
le psychologue	8.7756	1.4542	1	0.2336
la vie d'équipe	2.3141	0.7202	1	0.4002
l'enfant	8.3077	1.0258	1	0.3160
la recherche	2.5641	0.5093	1	0.4788
le travailleur social	0.4103	0.0889	1	0.7669
la pédagogie	9.2564	1.8075	1	0.1849
moi, comme professeur	2.5641	1.0584	1	0.3085
la satisfaction	0.1603	0.0338	1	0.8549
le dialogue	0.5192	0.2340	1	0.6307
la motivation	0.3141	0.1284	1	0.7217

Le tableau 13 indique qu'il n'y a pas de différence significative, à l'analyse de la variance, entre le groupe expérimental et le groupe témoin au départ, c'est-à-dire au seuil de l'expérimentation. Les groupes sous ce rapport était équivalents.

Tableau 14

Rapport "F" multivarié (les 20 concepts) pour la comparaison entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au prétest.

"F"	D.L.	P =
0.7000	20 et 31	0.7962

Ces données vont dans le même sens que l'analyse de variance qui précède. Il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin au départ. L'équivalence est soulignée.

Les analyses de la variance et de la multivariance au post-test donnent les tableaux 15 et 16.

Tableau 15

Rapports "F" univariés pour la comparaison, concept par concept, entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au post-test.

VARIABLES DEPENDANTES	carrés moyens	"F"	D.L.	P =
le milieu scolaire	7.4103	1.3108	1	0.2577
l'information	3.3910	0.4906	1	0.9583
les méthodes d'enseignement	5.3910	0.9716	1	0.6756
l'inadaptation	0.0064	0.0009	1	0.7626
l'autonomie	15.3910	2.3895	1	0.2660
les personnes ressources	9.7500	1.2220	1	0.7733
le dynamisme	2.8269	0.9346	1	0.4311
la communication	1.4423	0.3845	1	0.5727
les parents	8.7756	1.5233	1	0.1974
la disponibilité	6.5641	2.7551	1	0.1023
le psychologue	0.0064	0.0013	1	0.9784
vie d'équipe	2.3141	0.9776	1	0.8929
l'enfant	0.4103	0.0922	1	0.4539
la recherche	0.6410	0.2747	1	0.8757
le travailleur social	0.9231	0.2169	1	0.9810
la pédagogie	3.3910	1.1585	1	0.7435
moi, comme professeur	6.1603	3.7329	1	0.2116
la satisfaction	0.5192	0.2060	1	0.9408
le dialogue	0.6410	0.1746	1	0.1073
la motivation	0.0064	0.0031	1	0.9886

Tableau 16

Rapport "F" multivarié (les 20 concepts) pour la comparaison entre l'attitude du groupe expérimental (n= 39) et celle du groupe témoin (n= 13) à la sémantique différentielle, au post-test.

"F"	D.L.	P =
.6204	20, et 31	0.8669

Les tableaux 15 et 16 concernant respectivement l'analyse de la variance et de la multivariance au post-test, convergent vers une conclusion unique: les groupes expérimental et témoin sont équivalents au moment de la seconde passation du questionnaire.

Cela semble signifier que l'application de notre traitement (articulation) n'a pas entraîné ou induit un changement d'attitudes particulier en face de leur réalité professionnelle, chez les enseignants du groupe expérimental. Il y a donc rejet de la première hypothèse secondaire.

3) L'utilisation de l'articulation du soutien professionnel offert aux enseignants de milieux défavorisés et aux enseignants de milieux favorisés

Selon la deuxième hypothèse secondaire, il était posé que les enseignants intervenant dans des écoles dites défavorisées (voir au chapitre V de la deuxième partie du rapport) utiliseraient davantage le soutien professionnel proposé.

La compilation des usages effectués au cours de la première année d'expérimentation donne la distribution suivante: 22 usages ont été réalisés par des enseignants d'écoles défavorisées alors que 26 usages provenaient d'enseignants impliqués dans des écoles favorisées. C'est donc

dire que 46% des usages sont en relation avec des milieux défavorisés. En prenant en considération que le groupe expérimental comprenait 34 sujets situés dans des écoles défavorisées et 63 sujets de milieux favorisés, nous pouvons conclure, toutes proportions gardées, que les enseignants défavorisés ont effectivement fait davantage appel à l'articulation mise à leur disposition.

La compilation des usages pour l'année suivante (1977-78) va dans le même sens. A titre d'illustration, signalons que, pour les services de consultation et de mesure et évaluation, huit usages proviennent d'écoles dites défavorisées contre sept usages provenant d'écoles favorisées. Ce qui tend également à confirmer la deuxième hypothèse secondaire.

4) Les facteurs "âge", "sexe" et "qualification" versus la satisfaction des enseignants

Une troisième hypothèse secondaire posait que les facteurs "âge", "sexe" et "qualification" n'influenceraient pas sur la satisfaction des enseignants à l'endroit de la nouvelle articulation de soutien professionnel. Le questionnaire d'évaluation du processus passé au groupe expérimental comportait l'identification des répondants sous le rapport de ces facteurs. Aussi, avons-nous dressé les tableaux suivants.

Tableau 17

Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers de moins de 35 ans et la satisfaction chez les usagers de 35 ans et plus, selon cinq effets de l'articulation.

VARIABLES DEPENDANTES	sujets		moyennes		"t"	D.L.	P
	- de 35 ans	35 ans et plus	- de 35 ans	35 ans et plus			
Intervention du LAEPI	15	4	1.66	1.5	.5855	17	>.05
Rapidité de la réponse	15	4	1.46	1.75	.92	17	>.05
Disponibilité des ressources	15	4	1.60	1.75	.52	17	>.05
Personnalisation du service	15	4	1.8	1.5	1.19	17	>.05
Correspondance au besoin	15	4	1.4	1.25	.4363	17	>.05

Les données de ce tableau montrent que l'âge n'a pas d'influence sur la satisfaction exprimée à l'égard des effets de l'articulation proposée.

Tableau 18

Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers masculins et la satisfaction chez les usagers féminins, selon cinq effets de l'articulation.

VARIABLES DEPENDANTES	sujets		moyennes		"t"	D.L.	P
	M	F	M	F			
Intervention du LAEPI	7	12	1.57	1.6	.1138	17	>.05
Rapidité de la réponse	7	12	1.714	1.75	.1500	17	>.05
Disponibilité des ressources	7	12	1.714	1.6	.4474	17	>.05
Personnalisation du service	7	12	1.714	1.75	.1500	17	>.05
Correspondance au besoin	7	12	1.28	1.41	.5586	17	>.05

Manifestement, ce tableau témoigne que le sexe n'est pas un facteur qui influence la satisfaction des usagers à l'endroit de l'articulation du soutien professionnel proposé. En effet, aucun "t" indique de différence significative entre les enseignants masculins et les enseignants féminins.

Tableau 19

Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction chez les usagers légalement qualifiés (L.Q.) et la satisfaction chez les usagers non légalement qualifiés (N.L.Q.), selon cinq effets de l'articulation.

VARIABLES DEPENDANTES	sujets		moyennes		"t"	D.L.	P
	L.Q.	N.L.Q.	L.Q.	N.L.Q.			
Intervention du LAEPI	12	7	1.58	1.714	.514	17	>.05
Rapidité de la réponse	12	7	1.83	1.57	1.139	17	>.05
Disponibilité des ressources	12	7	1.6	1.57	.1138	17	>.05
Personnalisation du service	12	7	1.6	1.857	1.0889	17	>.05
Correspondance au besoin	12	7	1.416	1.285	.4511	17	>.05

Le lecteur constate qu'ici encore, les tests "t" témoignent de l'absence de différence significative entre la satisfaction des enseignants qualifiés et celle des enseignants non légalement qualifiés.

Les tableaux 17, 18 et 19 nous présentent des données qui nous permettent de conclure à la confirmation de l'hypothèse secondaire selon laquelle l'âge, le sexe et la qualification n'ont pas d'influence sur la satisfaction des enseignants exposés à l'articulation du soutien professionnel que nous avons élaborée.

5) **Première question exploratoire: la satisfaction des enseignants à l'endroit de l'articulation du soutien professionnel, différente de celle présente dans les commissions scolaires, est-elle due à sa nouveauté?**

Au fur et à mesure que nous recevions, de la part des usagers, un "feedback" d'appréciation de notre articulation, nous nous sommes demandé si la très grande satisfaction exprimée était en relation avec le caractère de nouveauté que présentait notre approche. Une comparaison de l'expression des usagers à deux moments distancés nous sembla utile. Cette comparaison apparaît au tableau 20.

Tableau 20

Tests "t" pour la comparaison entre la satisfaction des usagers exprimée immédiatement après usage et celle exprimée au terme de l'année scolaire, selon les cinq effets de l'articulation.

VARIABLES DEPENDANTES	sujets		moyennes		"t"	D.L.	P
	après usage	fin de l'année	après usage	fin de l'année			
Intervention du LAEPI	36	19	1.63	1.63	0.0618	53	>.05
Rapidité de la réponse	37	19	1.702	1.73	0.216	54	>.05
Disponibilité des ressources	36	19	1.55	1.63	0.528	53	>.05
Personnalisation du service	35	19	1.685	1.73	0.339	52	>.05
Correspondance au besoin	35	19	1.314	1.37	0.465	52	>.05

Du point de vue de cette comparaison, il s'avère qu'il n'y a pas de modification dans le degré de satisfaction des usagers. Que ce soit immédiatement après usage ou à la fin de l'année, l'expression de la satisfaction est presque identique.

Nous pouvons obtenir un autre indice de la durabilité de l'effet, en considérant cette fois-ci une donnée qui implique un terme plus long: 20% des usages de la banque d'informations effectués en 1977-78 furent réalisés par des enseignants qui avaient utilisé ce service l'année précédente. Dans le cas des services de consultation et mesure et évaluation, le pourcentage atteint près de 40%.

La réponse à notre question exploratoire semble donc négative: la satisfaction exprimée à l'endroit de l'articulation n'apparaît pas liée à ce que nous avons appelé son caractère de nouveauté. Nous ajoutons que cette réponse n'étonne pas trop si nous nous rappelons que, dans nos stratégies d'implantation et d'animation, nous n'avions pas cherché à affirmer la "bonne nouvelle".

6) Deuxième question exploratoire: ce modèle d'articulation de soutien professionnel est-il applicable auprès d'une population plus large?

Le lecteur se souvient qu'au terme de la première année d'expérimentation, cette question nous a conduit à élargir la population à laquelle s'adresserait, au cours de la seconde année, le soutien professionnel en cause. L'analyse de notre fonctionnement pendant la période d'extension et d'expansion nous a permis les constatations suivantes. Elles constituent les principaux éléments de réponse au problème de l'applicabilité de notre modèle dans des contextes démographiques plus importants.

Premièrement, il semble que le fait d'avoir plus que triplé la population à laquelle s'adressait notre articulation, n'a pas entraîné de réaction négative, soit chez le groupe initial, soit chez le nouveau groupe: l'élargissement n'a pas compromis les effets escomptés par l'articulation. Les enseignants exprimaient la même satisfaction à l'endroit de la disponibilité, de la rapidité, de la personnalisation et de la correspondance au besoin. Témoin la comparaison des taux de satisfaction exprimée sur les fiches d'appréciation.

Tableau 21

Comparaison des taux de satisfaction exprimée sur les fiches d'appréciation (1976-77 versus 1977-78 -, les trois services (information, consultation, mesure et évaluation) ensemble.

Années / Variables dépendantes	Très satisfaits		Satisfaits		Peu satisfaits	
	1976-77	1977-78	1976-77	1977-78	1976-77	1977-78
Intervention du LAEPI	63.8%	72.4%	36.2%	27.6%	-	-
Rapidité de la réponse	70.2%	88.5%	29.8%	11.5%	-	-
Disponibilité des ressources	55.5%	71.6%	44.5%	26.6%	-	1.8%
Personnalisation du service	78.5%	74.5%	31.5%	25.5%	-	-
Correspondance au besoin	42.8%	60.7%	45.7%	34%	11.5%	5.3%

Il semble bien que non seulement l'élargissement ait pu compromettre certains aspects de l'articulation mais, qu'en l'occurrence, la satisfaction ait été plus importante (malgré ce fait).

Deuxième élément de réponse: L'ajout de nouvelles écoles peut se faire rapidement, c'est-à-dire sans de longs préparatifs. Ceci, évidemment lorsqu'une infrastructure est déjà en place. En effet, lorsque les mécanismes sont prêts, bien rodés, trois démarches relativement simples suffisent à rendre présent le type de soutien professionnel que nous avons développé: a) obtenir du principal la permission de rendre ce soutien professionnel disponible dans son école; b) choisir un enseignant qui accepte d'être animateur-dépositaire et lui donner un bref "training" et, c) assurer en quantité suffisante la distribution des outils d'utilisation, soit les deux catalogues préparés à cet effet.

Troisième élément de réponse: L'élargissement de notre population "expérimentale" nous a obligés, parfois, à élargir aussi la diversité de la "banque" de consultants. Malgré un noyau quantitativement important, il est arrivé que certaines questions référaient à des dimensions pour lesquelles de nouveaux consultants ont été demandés. Or, nous avons constaté que cela ne posait pas de difficulté. Et la raison fondamentale de cette facilité est celle même pour laquelle un noyau initial avait pu être constitué. Elle tient aux qualités mêmes de l'articulation. Prenons, à titre d'illustration de cet avancé, l'absence de barrières territoriales.

Lorsqu'il y a présence de barrières territoriales, comme c'est le cas pour le soutien professionnel tel qu'articulé dans les commissions scolaires, les ressources humaines sont souvent obligées de faire des interventions qui ne correspondent pas à leurs champs d'intérêts personnels (voir la première partie pour le détail de ce phénomène). Cette limitation territoriale étant, il est probable que leur satisfaction soit également moins grande, moins profonde que si on recourrait à eux en vertu des lignes

de forces qu'ils ont ou qu'ils aimeraient développer.

Un soutien professionnel articulé, par contre, en référence non pas à un diplôme professionnel abstrait mais en référence aux lignes de forces, aux compétences spécifiques des diverses personnes (ayant par ailleurs une formation professionnelle de qualité), cela a un effet bénéfique sur la volonté, la motivation et la spontanéité d'implication de la personne ressource. Car, il est requis, répétons-le, en vertu de ses forces personnelles et non par le seul fait que c'est lui qui est là (= dans une école donnée ou une commission scolaire précise). Il se sent ainsi éventuellement plus valorisé ou reconnu dans son individualité et d--- son rôle de ressource humaine.

Dans une articulation comme celle que nous avons développée, ce sentiment est renforcé par le fait que le consultant est demandé par un ou plusieurs enseignants qui n'ont pas été obligés par d'autres à prendre la décision de la requête. On se rappellera, en effet, que selon notre articulation, c'est le requéreur qui doit faire une demande et qu'il n'est pas question de le forcer à le faire. (Ce dernier point suggère qu'il est mieux que l'animateur-dépositaire soit un enseignant et non le principal de l'école; car la position hiérarchique de ce dernier pourrait compromettre la valeur non coercisive de la prise de décision).

Dans ce contexte fonctionnel, où ni l'enseignant, ni la personne-ressource ne sont commandés d'agir, où ils sont l'un et l'autre les auteurs* de leur mouvement respectif, nous n'avons éprouvé aucune difficulté de faire appel à de nouveaux consultants quand cela fut nécessaire.

---

* Une articulation libérale comme celle développée replace dans son intégrité totale la notion d'autorité. Il ne s'agit plus d'une autorité extrinsèque du type "fais ce qu'on te dit" mais d'une autorité intrinsèque, la seule digne de ce nom (cf. autorité, du latin "auctor", auteur). Comment, en effet, quelqu'un peut-il être l'auteur de ce quelqu'un d'autre fait sinon en confondant autorité et pouvoir.

Quatrième et dernier élément de réponse: Nous avons constaté cependant que l'articulation du soutien professionnel expérimentée commande, quand offerte à une large population, une tâche d'animation proportionnelle. De ce point de vue, nous avons rencontré plus de difficulté à être présent aux animateurs-dépositaires et aux écoles touchées: le directeur exécutif fut débordé et n'a pu nourrir, avec autant de régularité et de disponibilité, les relations avec les divers animateurs. Cette constatation nous amène à dire qu'une augmentation de la population couverte devrait être accompagnée d'une augmentation proportionnelle du nombre de personnes assurant, à temps plein, le fonctionnement d'une telle articulation.

B) Discussion des résultats

La discussion des résultats porte, d'une part, sur des problèmes liés à l'hypothèse principale et, d'autre part, sur les résultats observés relativement à la première hypothèse secondaire, concernant le changement d'attitudes, chez les enseignants, par rapport à leur réalité professionnelle.

Discussion liée à l'hypothèse principale

Les résultats présentés aux tableaux 10-11-12 sont à l'effet que les enseignants exposés à l'articulation nouvelle sont nettement plus satisfaits du type de soutien professionnel expérimenté que ne le sont les enseignants concernés par l'articulation habituelle dans les commissions scolaires. Ces résultats étant, deux problèmes apparaissent et notre discussion portera là-dessus.

a) Premier problème:

Comment expliquer que les enseignants semblent avoir peu utilisé le soutien professionnel présenté alors qu'ils sont si affirmatifs,

qu'ils soient utilisateurs ou non, à l'endroit de l'articulation qui préside à ce soutien professionnel?

Le lecteur se rappelle, en effet, que le bilan descriptif des usages effectués au cours de l'expérimentation semble, quantitativement, peu important (cf. fin du chapitre IX). Voici les éléments les plus importants eu égard à ce problème apparent:

- d'abord, disons que l'équipe de recherche, dès le début de ses travaux, avait convenu d'écarter comme critère de validité d'une bonne articulation de soutien professionnel celui de la quantité des usages qu'il en serait fait. Deux raisons justifiaient cet évitement: 1) étant donné la situation prévalant dans les commissions et le fait que les enseignants déploraient à grands cris manquer de soutien, s'il y avait eu avalanche de demandes, nous n'aurions pu vraiment savoir à quoi cela aurait été attribuable: à la soif des enseignants? aux qualités de la nouvelle articulation? Cela nous semblait déjà suggérer notre position. 2) La seconde raison était encore plus décisive: nous étions d'avis qu'envisager un tel critère nous amènerait éventuellement à susciter, voire à forcer, les usages. Or, nos croyances en ce qui a trait aux changements profonds et notre philosophie d'approche nous invitaient à ne pas être coercisifs d'aucune manière et de tendre, au contraire, à une attitude de respect du cheminement des personnes.

- Nous croyons que les enseignants (du groupe expérimental) avaient peut-être des bons motifs de ne pas réagir avec avidité à l'articulation présentée. Parmi eux nommons leur scepticisme, tributaire de leurs expériences passées. N'étaient-ils pas, en effet, habitués à être plutôt insatisfaits et méfiants? à ne pas espérer mieux? Nous avons su que certains avaient attendus que d'autre(s) fasse(nt) une requête pour voir les réactions avant d'oser le faire eux-mêmes.

- Quand nous avons interrogé les enseignants, utilisateurs et non utilisateurs,

sur certains aspects ou stratégies de notre articulation (cf. tableau 12), ils ont tous dit que la publicité (voir les variables 1 et 4 du tableau) faisait défaut. Peut-être cela explique-t-il en partie le bilan d'usage. Là-dessus, nous reconnaissons que l'aspect publicitaire de notre stratégie d'animation était peut-être faible. Cependant, le problème que cet aspect et, en général, toute la question de l'animation posait, était de savoir à partir de quel point les "tambours et trompettes publicitaires" correspondraient à être non respectueux, agaçants.

- Finalement, nous avons demandé aux non utilisateurs les raisons du non-usage des services mis à leur disposition. Voici dans l'ordre les principales réponses évoquées: "il ne s'est pas présenté de besoins cette année" (40%); "manque de temps" (25%); "j'ai profité de l'usage fait par un collègue" (11%); "je ne suis pas encore familier avec le LAEPI" (11%).

b) <u>Deuxième problème</u>:

Le bilan descriptif des usages des services montre qu'il y a eu inégalités d'utilisation entre les services, d'une part, et entre les sous-secteurs régionaux, d'autre part. Comment expliquer cela?

Si on se réfère au tableau 6, on constate, il est vrai, que le service d'information vient en tête en ce qui concerne l'usage. Il est suivi du service de consultation et, en dernier lieu, de celui de mesure et évaluation. Pour notre part, nous expliquons ce constat ainsi:

- les enseignants sont parfois empressés d'identifier des instruments concrets pouvant leur servir dans leur préparation de classe. Or, la banque d'information allait dans ce sens. D'où le grand intérêt qu'elle a représenté et le nombre plus important d'usages qu'on a fait;

- deuxièmement, nous savions, et les enseignants l'ont éventuellement senti, que les services faisant appel à des ressources humaines, étaient

plus impliquants pour le demandeur. En effet, d'un côté, il était clairement spécifié que ces services avaient été mis sur pied pour répondre à des problèmes véhiculés par les enseignants et non pour intervenir directement auprès des enfants. Joint à cela la possibilité que certains enseignants aient éprouvé, dans le passé, suite à la visite de professionnel non enseignant, une certaine insatisfaction liée soit à l'attitude directive du consultant, soit à son manque de disponibilité ou de correspondance au besoin, on comprendra que le nombre d'usage pût être faible. Ce qui tend à confirmer ce point de vue, c'est la réponse donnée par les utilisateurs à la question: "quel est le service le plus intéressant" (voir le tableau 12, les variables 9, 10 et 11). Le service jugé le plus intéressant, et perçu également comme tel par les non utilisateurs, c'est le service de consultation.

- D'autre part, nous sommes étonnés de constater que le service de mesure et évaluation ait été le moins demandé. Peut-être cela tient-il au fait que les enseignants y voyaient une implication à plus long terme et commandant le mouvement de tous les professeurs de l'école. Nous ne pouvons en dire davantage.

Une autre observation doit retenir notre attention. Si nous examinons le tableau 7 relatif au nombre d'utilisation des services par commission scolaire, nous constatons des disproportions principalement pour les services de consultation et d'information. En effet, les régionales Saguenay et Louis-Hémon ont beaucoup plus fait appel à ces services que les régionales Lapointe et Lac St-Jean. Ces disproportions nous apparaissent difficilement explicables. Nous ne possédons pas d'indice explicatif.

Discussion concernant les résultats à l'évaluation du changement

Les résultats de l'évaluation sommative nous conduisent à rejeter l'hypothèse secondaire selon laquelle un changement, dans le regard que

les enseignants avaient de leur réalité professionnelle, accompagnerait une satisfaction à l'endroit d'un soutien professionnel adéquat. En effet, on se souvient que les analyses effectuées se soldaient par le constat que les groupes expérimental et témoin ne se différenciaient pas suite au traitement.

Nous sommes portés à croire que le rejet de l'hypothèse à partir des résultats obtenus ne signifie pas pour autant l'absence d'un impact quelconque du soutien professionnel sur la vision des enseignants à l'endroit de leur réalité professionnelle. Nous pensons, ici, que les résultats obtenus sont plutôt liés soit à l'inadéquation de l'instrument ou de l'utilisation de l'approche de la sémantique différentielle, soit à la trop courte durée de l'intervalle séparant le post-test du prétest. Nous voyons là possiblement une faiblesse méthodologique de notre part et notre inexpérience de ce type d'approche. Peut-être que la sémantique différentielle conduirait à d'autres données dans le contexte d'une mesure portant sur trois ou quatre ans d'expérimentation.

Le fait que nous n'ayons pas vu de gibier, pour s'exprimer ici en usant d'une analogie, ne signifie pas, croyons-nous, qu'il n'y en ait point. Peut-être notre outil de mesure avait-il l'allure d'une lampe de poche dont les piles avaient été mises à l'envers ou que le séjour en forêt fût de trop courte durée.

Résumé de la quatrième partie

Nous avons rappelé, dans cette partie, les objets visés par cette recherche et le bilan descriptif de l'usage fait du soutien professionnel présenté (chapitre IX). D'autre part, la présentation, l'interprétation et la discussion des résultats permettent de conclure à la validation de quatre hypothèses sur cinq, de répondre partiellement aux questions exploratoires et, enfin, de discuter certains aspects de la présentation des résultats (chapitre X).

CINQUIEME PARTIE

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette dernière partie de notre rapport se divise en deux chapitres. Nous présentons au chapitre X un bref résumé de notre démarche expérimentale puis nous dégageons une conclusion générale. Le chapitre XI comprend un ensemble de recommandations qui, nous l'espérons, seront de nature à entraîner de nettes améliorations dans l'articulation des différents services mis à la disposition des enseignants de nos commissions scolaires.

CHAPITRE X

RESUME ET CONCLUSION

A) Résumé

Cette recherche-action qui s'est déroulée sur une période de trois années visait à éprouver un nouveau modèle d'articulation du soutien professionnel mis à la disposition des enseignants en classes spéciales de la région Saguenay-Lac St-Jean.

Nous avons cherché à vérifier quatre hypothèses et à répondre à deux questions exploratoires. Pour ce faire, nous avons appliqué notre traitement pendant une période de deux ans. En 1976-77, un groupe expérimental de 97 enseignants fut touché par notre modèle d'articulation. En 1977-78, nous avons élargi ce groupe à 325 enseignants de classes spéciales. Afin d'établir certaines comparaisons, nous avons aussi constitué un groupe témoin de 97 sujets qui ne fut pas touché par notre traitement pendant la durée de l'expérimentation.

Deux formes d'évaluation (sommative et du processus) furent utilisées afin d'obtenir les données nécessaires à la vérification de nos hypothèses et d'apporter des réponses à nos questions exploratoires. Ces données furent analysées statistiquement à l'aide de tests de signification (tests "t", X^2, analyses de la variance et de la multivariance).

Suite à nos analyses, l'hypothèse principale et deux de nos hypothèses secondaires furent conservées. Seule l'hypothèse secondaire se rapportant au changement d'attitudes des enseignants par rapport à leur réalité professionnelle a dû être rejetée. Des réponses purent

aussi être apportées à nos deux questions exploratoires.

B) Conclusion

Les enseignants, en particulier les enseignants en classes spéciales, sont aux prises avec une pratique quotidienne exigeante, lourde de responsabilité et très complexe. Dans ce contexte, le soutien professionnel apparaît non pas comme une béquille temporaire dont on se passerait au fur et à mesure, par exemple, que le maître serait mieux formé ou plus perfectionné par les institutions universitaires mandatées à cet effet. Certes, ces formation et perfectionnement importent mais ne sauraient, même dans les conditions les plus adéquates, soustraire, une fois pour toute, ce qu'il convient d'appeler l'accompagnement à la tâche journalière. Que ce soit pour s'outiller davantage, pour répondre à des questions concernant les enfants, pour initier une innovation pédagogique ou pour évaluer ce qui se fait, le soutien professionnel aux enseignants et à l'école constitue une dimension indispensable de l'école contemporaine.

Les commissions scolaires, le Ministère de l'Education ont compris l'importance de cette présence et ont cherché à introduire sur les territoires qu'ils desservent un certain nombre de ressources matérielles et humaines.

Le point de départ de nos travaux a résidé dans la constatation que, malgré la volonté des dirigeants scolaires et la présence effective de service de soutien professionnel, les enseignants se sentaient un peu désorganisés, sans beaucoup de recours ou, le cas échéant, éprouvant de la difficulté et de l'insatisfaction à s'en prévaloir. L'équipe de recherche, dès la première année de ses réflexions, a pensé que le problème le plus important résidait dans la manière dont les ressources matérielles et humaines étaient mises en relation avec les enseignants,

premiers responsables de l'intervention éducative auprès des enfants d'âge scolaire. Nous savions qu'il se posait ici et là, sur les territoires des commissions scolaires, une autre difficulté relative celle-là à une insuffisance numérique des ressources affectées aux écoles. Toutefois, une analyse critique de ce que nous avons appelé "l'articulation" du soutien professionnel nous a conduit à y voir la dysfonction principale. Une augmentation des ressources nous semblait ne pas pouvoir améliorer sensiblement la situation prévalente si, effectivement, l'articulation demeurait inchangée.

Le lecteur a pris connaissance des travaux réalisés par la suite: élaboration d'un nouveau modèle d'articulation du soutien professionnel; expérimentation de cette articulation pendant deux années scolaires consécutives et évaluation concomitante des effets de cette articulation.

Tous ces gestes ont été rendus possibles grâce à l'implication de plusieurs personnes, toutes intéressées à favoriser et vivre l'expérience. Sans une franche collaboration, peut-être aurait-il été difficile de surmonter positivement certaines difficultés. Car, il s'en est présenté plusieurs et nous en avons signalé en cours de rédaction. Nous aurions aimé présenter davantage le "quotidien" d'une recherche comme celle-là, mais nous nous sommes vite rendus compte que cela, pour être satisfaisant, aurait commandé des pages et des pages en plus.*

Notre conclusion principale, au terme de cette investigation, est à l'effet d'affirmer la nécessité d'un soutien professionnel aux enseignants en adaptation scolaire (et à tous les autres maîtres également).

---

* Le livre récent de Pierre Angers, <u>Ecole et Innovation</u>, traite de différents aspects inhérents à la recherche-action en éducation et aux projets d'innovation pédagogique. Nous suggérons cet excellent ouvrage qui supplée, avantageusement, à la lacune de notre rapport.

Nous avons démontré que ce soutien professionnel peut avantageusement être articulé de manière à ce qu'il soit respectueux des personnes en cause, professionnels et enseignants, et à ce qu'il permet l'utilisation optimale des compétences spécifiques, sans gêner en cela les mouvements du demandeur ou du consultant. Ce à quoi nous sommes arrivés, ce que nous avons développé comme articulation, ne nous apparaissent pas devoir être considérés comme des modèles parfaits, sans faiblesses. Nous pensons cependant que la piste explorée est fort prometteuse ou, du moins, nous a-t-elle permis de susciter des réactions extrêmement favorables de la part des enseignants.

Ce sont ces éléments et ces convictions qui nous animent au seuil de formuler quelques recommandations. Nous les présentons comme autant de suggestions ou de réflexions émanant des travaux et analyses réalisés.

CHAPITRE XI

RECOMMANDATIONS

Première recommandation

Que les principes suivants constituent les éléments d'une réflexion présidant à l'avènement d'une nouvelle articulation du soutien professionnel aux enseignants (en particulier, mais non exclusivement, aux maîtres en adaptation scolaire):

a) L'enseignant est un intervenant responsable, capable de demander les ressources matérielles ou humaines dont il a besoin;

b) l'enseignant, quel que soit le contexte géo-physique où il intervient, a droit à l'accessibilité de ressources appropriées;

c) les ressources humaines ouvrant sur le terrain scolaire ou social sont constituées d'individus ayant des champs d'intérêts et des compétences spécifiques. Il est souhaitable et qualitativement rentable que ces individus puissent intervenir selon leurs lignes de force et leur originalité respective;

d) l'accent sur un soutien professionnel à l'enseignant, plutôt que l'accent sur une intervention directe auprès de l'enfant, est une condition essentielle pour la croissance de l'intervention préventive et l'adéquation de l'intervention curative;

e) le soutien professionnel à l'enseignant repose sur une relation de personne responsable à personne responsable. Un respect du cheminement de l'enseignant, un regard positif de sa capacité de changement

sont parmi les qualités de cette relation. L'ensemble de l'articulation d'un soutien professionnel, et les différents éléments constitutifs de ce soutien (ex.: banque d'informations) doivent être marqués de ces qualités.

Deuxième recommandation

Que les responsables scolaires tentent, à l'intérieur même des limites de leur commission scolaire respective, de réduire au minimum les aspects bureaucratiques, administratifs ou hiérarchiques, susceptibles de gêner l'accès des ressources matérielles et humaines, et d'entraver la rapidité et l'adéquation des interventions.

Troisième recommandation

Au Saguenay-Lac St-Jean, là où une articulation ouverte (à caractère régional) a été mise sur pied et expérimenté, que l'on favorise le maintien des services de soutien crées a) en impliquant systématiquement les différentes commissions scolaires ("pool" de ressources); b) en octroyant, d'une manière statutaire, les budgets nécessaires à ce maintien.

Quatrième recommandation

Que les régions du Québec, non dotées d'un organisme à but non lucratif semblable au Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des Inadaptés (Saguenay-Lac St-Jean), puissent voir apparaître sur leur territoire une articulation régionale de soutien professionnel.

Celle-ci pourrait être animée soit par la création d'un tel organisme, soit par une formule qui exprime les caractéristiques où l'originalité de la région en cause.

Cinquième recommandation

Dans les régions où sont présentes des institutions universitaires, que les ressources spécialisées universitaires puissent être partie intégrante des ressources de soutien offertes aux enseignants, en particulier en ce qui concerne les champs d'information, d'animation et de mesure et évaluation. D'autre part, une relation étroite entre le milieu scolaire et le milieu universitaire peut être favorable à l'innovation pédagogique et à la recherche en éducation.

Sixième recommandation

Que les professionnels non enseignants soient impliqués dans un processus de modification substantielle du type d'articulation de soutien aux enseignants. Un changement de structure de travail comporte des effets sur leur pratique quotidienne et il est de première importance que les ressources humaines y participent volontairement. La dynamique de changement qui sous-tend cette recommandation est la même qu'il est souhaitable de voir présider à une pratique du soutien professionnel à l'enseignant.

Voilà les recommandations qui émergent comme naturellement des investigations et des analyses dont témoigne ce rapport de recherche.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ANGERS, P. et BOUCHARD, C., Ecole et innovation, (N.H.P.), 1978, 268 p.

Créativité à l'école, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, O.C.D.E., 1973.

DAYHAW, L.T., Manuel de statistique, éditions de l'Université d'Ottawa, 1963, 530 p.

FISHBEIN, M., Reading in Attitude Theory and Measurement, Wiley ed., New-York, 1969, 360 p.

FLAVELL, J.-H., Meaning and Meaning Similarity, in Journal of General Psychology, (1961), n. 64, pp. 307-319.

L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport COPEX, M.E.Q., 1976, 693 p.

OSGOOD, C.E. and TAUNENBAUN, P.H., The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change, in Psychological Review, 1955, n. 62, pp. 42-55.

OSGOOD, C.E., The Nature and Measurement of Meaning, in Psychological Bulletin, vol. 49, n. 3, May 1952, pp. 197-237.

Projet de recherche du Laboratoire d'analyse et d'expertise en psychopédagogie des inadaptés, (rapport d'étape), avril 1976, 22 p.

S.C.T.I.E., Rapport de recherche, tome I, Québec, Université Laval, 1972.

Univariate and Multivariate Analysis of Variance, Covariance and Regression Program Version 5.3, distributed by International Educational Services, P.O. Box A 3650, Chicago, Illinois 60690.

Un million d'enfants, le Rapport Celdic sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens, édit. Léonard Crainford, Toronto, 1970, 573 p.

WILLIAM, F., Teachers without Fear, D.O.K. Publications, Buffalo, 1977.

E D U Q 8170602 B

LE SOUTIEN PROFESSIONNEL AUX ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE (SAGUENAY-LAC ST-JEAN)

DOCUMENT DES ANNEXES

NOVEMBRE 1978

CONSULTATION
SUR PLACE

E D U Q 8170402 B

LE SOUTIEN PROFESSIONNEL AUX
ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE
(SAGUENAY-LAC ST-JEAN)

DOCUMENT DES ANNEXES

NOVEMBRE 1978

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE
G
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Afin de ne pas alourdir inutilement le rapport de recherche proprement dit, nous avons préféré constituer un autre document regroupant l'ensemble des annexes auxquelles nous avons fait référence dans le document principal.

Le lecteur intéressé y retrouvera les annexes suivantes:

<u>Annexe I</u> Projet d'un "Centre de Consultation et de Recherche en Psycho-Pédagogie des inadaptés.

<u>Annexe II</u> Réaction du Comité inter-régional de planification des ressources en Enfance inadaptée.

<u>Annexe III</u> Enquête auprès des enseignants sur leurs réactions au soutien professionnel existant (questionnaire).

<u>Annexe IV</u> Modèle de la fiche d'appréciation utilisée par le LAEPI.

<u>Annexe V</u> Evaluation du processus: le questionnaire adressé aux sujets du groupe expérimental à la fin de l'année scolaire 1976-77.

<u>Annexe VI</u> Evaluation du processus: questionnaire adressé au groupe témoin et relatif à l'articulation du soutien professionnel dans les commissions scolaires.

<u>Annexe VII</u> Evaluation sommative: questionnaire utilisé au pré-test et au post-test.

<u>Annexe VIII</u> Questionnaire d'évaluation des écoles et pondération.

Annexe I

Projet d'un "Centre de Consultation et de Recherche en Psycho-Pédagogie des inadaptés

université du québec à chicoutimi
Chicoutimi (Québec) Canada

PROJET D'UN "CENTRE DE CONSULTATION ET DE RECHERCHE EN PSYCHO-PEDAGOGIE" DES INADAPTES

Présenté au

Conseil du Module Enfance Inadaptée

de l'U.Q.A.C.

par

Gilles BONNEAU, prof.

et

Jean-Robert Poulin, prof.

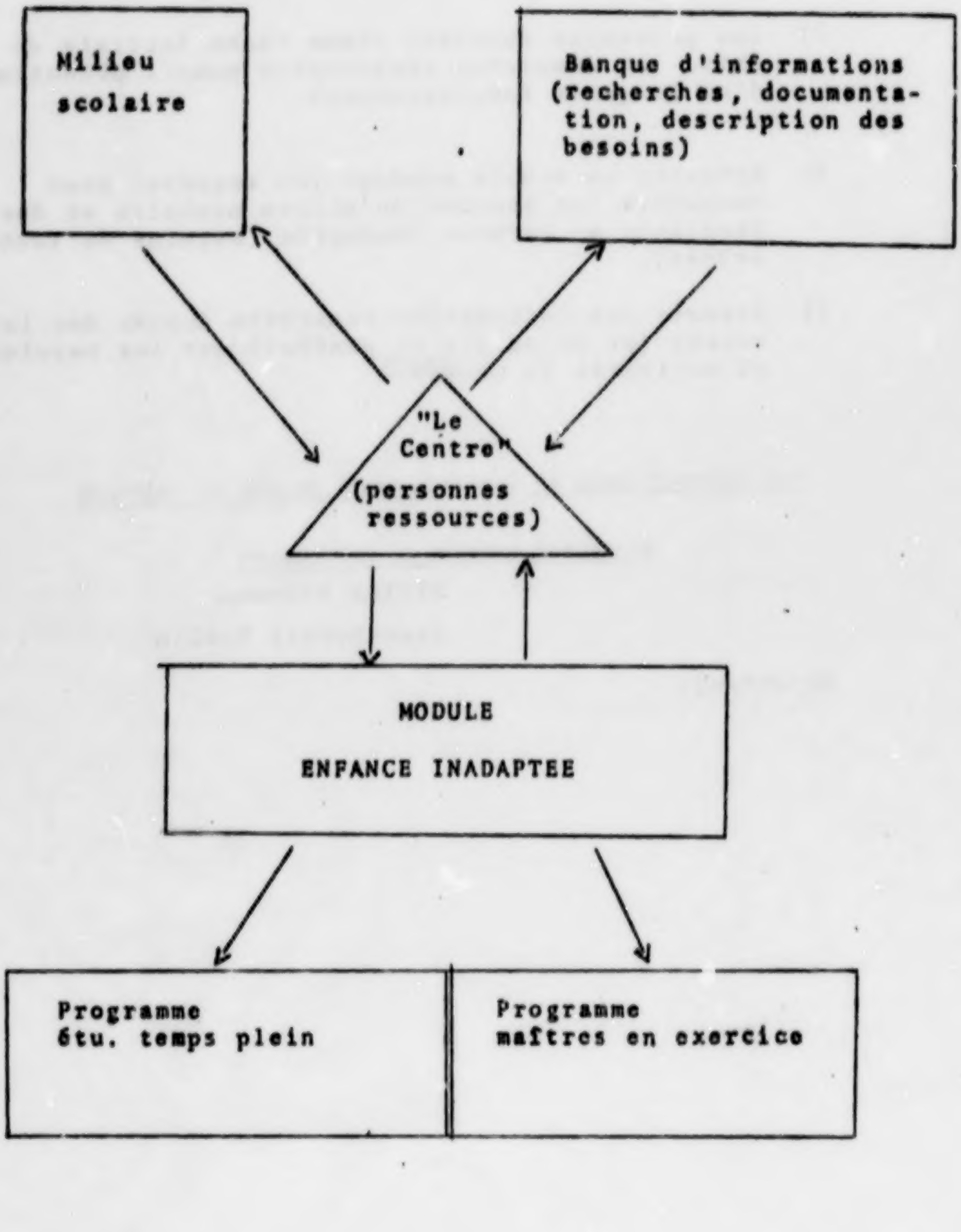
PLAN DU PRESENT DOCUMENT

I- Les objectifs du Centre.

II- Représentation schématique du Centre dans son fonctionnement et ses relations.

III- Etapes de réalisation.

II- REPRESENTATION SCHEMATIQUE



Annexe II

Réaction du Comité inter-régional de planification des ressources en Enfance inadaptée

Chicoutimi, le 6 juillet 1973.

M. Gilles Bonneau,
Université du Québec,
Chicoutimi, P.Q.

Re: Projet d'un centre de consultation.

Monsieur,

Le comité Inter-Régional Saguenay-Lac St-Jean ayant pris connaissance du projet d'un centre de consultation pour le secteur de l'Enfance Inadaptée, est très heureux d'une telle initiative.

Le comité est également prêt à collaborer étroitement aussi souvent que les membres du centre de consultation le jugeront utile.

Le comité Inter-Régional groupant des représentants (enseignants, conseillers, coordonnateurs, principaux) des quatre secteurs: Louis-Hémon, Lapointe, Lac St-Jean et Saguenay appuie un tel projet parce qu'il croit que cela répond à un besoin du milieu.

Bien à vous,

L. Houde.

Lucien Houde, secrétaire.

c.c.: Jean- Robert Poulin
Marielle Dery.

Annexe III

Enquête auprès des enseignants sur leurs réactions au soutien professionnel existant (questionnaire)

Questionnaire aux enseignants

1. En tant que professeur, quelles sont les ressources mises à ta disposition pour te venir en aide dans ton enseignement?

2. a) Quelles sont celles que tu utilises effectivement pour t'aider dans ton enseignement et pourquoi?

   b) Parmi celles que tu utilises, quelles sont celles qui t'intéressent le plus et pourquoi? celles qui t'intéressent le moins et pourquoi?

3. Quelles sont celles que tu n'utilises pas et pourquoi?

4. Quelles sont les ressources dont tu aurais vraiment besoin?

Annexe IV

Modèle de la fiche d'appréciation utilisée par le LAEPI

Correspondance-réponse d'affaires
Se poste sans timbre au Canada

Le port sera payé par

Canada Post Postes Canada
248

Laboratoire d'Analyse et d'Expertise en
Psychopédagogie des Inadaptés,
930, rue Jacques-Cartier est, local D-334,
Chicoutimi.

L.A.E.P.I.

A NOS USAGERS,

Nous aimerions recevoir vos commentaires suite à la récente utilisation d'un de nos services.

Date de la dernière intervention avec un de nos consultants: ☐ ☐ ☐

Le but visé a-t-il été atteint? oui ☐ non ☐

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(s) des aspects suivants:

	très satisfait	satisfait	peu satisfait
1. L'intervention du L.A.E.P.I.			
2. La rapidité de la réponse			
3. La disponibilité des ressources			
4. La personnalisation du service			
5. La correspondance aux besoins			

Commentaires: ______________________________

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

LE L.A.E.P.I.

Annexe V

Evaluation du processus:

le questionnaire adressé aux sujets du groupe expérimental

à la fin de l'année scolaire 1976-77

SECTION 1: RENSEIGNEMENTS GENERAUX

espace réservé

1. QUEL EST VOTRE ETAT CIVIL?

   célibataire ☐ marié ☐ veuf ☐

   séparé ou divorcé ☐ religieux ☐

2. QUEL EST VOTRE AGE? ______

3. QUEL EST VOTRE SEXE? F ☐ M ☐

4. VOTRE EXPERIENCE EN ENSEIGNEMENT EN CLASSES SPECIALES? ______ ans

5. VOTRE EXPERIENCE EN ENSEIGNEMENT? ______ ans

6. A QUEL TYPE DE CLIENTELE ENSEIGNEZ-VOUS CETTE ANNEE? ______

   ______

7. DANS QUELLE ECOLE ENSEIGNEZ-VOUS? ______

8. QUEL EST VOTRE DERNIER DIPLOME OBTENU? ______

9. SUIVEZ-VOUS PRESENTEMENT DES COURS? oui ☐ non ☐

   b) si oui, dans quelle institution? ______

   c) en vue de l'obtention de quel diplôme? ______

10. AVEZ-VOUS DEJA ETE PRETRE, RELIGIEUX OU RELIGIEUSE? oui ☐ non ☐

11. COMMENT AVEZ-VOUS ENTENDU PARLER DU L.A.E.P.I. LA PREMIERE FOIS? __ __

- Je n'avais jamais entendu parler du L.A.E.P.I. avant aujourd'hui ☐
- Par l'animateur-dépositaire de l'école ☐
- Par le directeur exécutif du L.A.E.P.I. ☐
- Par des collègues ☐
- Par un document écrit ☐ lequel ____________________
- Autre ☐ Précisez ____________________

12. POUVEZ-VOUS DIRE DANS QUELLE MESURE LES PHRASES QUI SUIVENT VOUS APPARAISSENT VRAIES:

	tout à fait vraie	plutôt vraie	plutôt fausse	tout à fait fausse	sans opinion	
a) Le Laepi est un service de la Commission scolaire.	☐	☐	☐	☐	☐	__
b) Le Laepi offre 5 services.	☐	☐	☐	☐	☐	__
c) Le Laepi offre des services semblables à ceux qui existent à la commission scolaire.	☐	☐	☐	☐	☐	__
d) Le Laepi peut diffuser les travaux d'un professeur en enfance inadaptée.	☐	☐	☐	☐	☐	__
e) On peut appeler au Laepi à frais virés.	☐	☐	☐	☐	☐	__
f) Une description des services de consultation et de mesure et évaluation est disponible à mon école.	☐	☐	☐	☐	☐	__

13. DANS QUELLE MESURE PARTAGEZ-VOUS LES OPINIONS QUI SUIVENT?

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt en désaccord	tout à fait en désaccord	sans opinion	
a) La présence du Laepi à l'école a contribué au rapprochement des professeurs en classes spéciales.	☐	☐	☐	☐	☐	_
b) Les professeurs sont trop occupés pour aller au Laepi.	☐	☐	☐	☐	☐	_
c) Le Laepi ne fait pas assez de publicité.	☐	☐	☐	☐	☐	_
d) Le Laepi offre un ensemble de services qu'on a vraiment le goût d'utiliser.	☐	☐	☐	☐	☐	_
e) L'animateur-dépositaire de mon école suscite l'utilisation des services du Laepi.	☐	☐	☐	☐	☐	_
f) Les posters du Laepi attirent l'attention.	☐	☐	☐	☐	☐	_
g) Le Laepi est une structure dont on peut se passer.	☐	☐	☐	☐	☐	_
h) La présence du Laepi à l'école contribue à dynamiser le milieu des professeurs en classes spéciales de l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	_

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt en désaccord	tout à fait en désaccord	sans opinion	
i) Les services du Laepi sont très facilement accessibles.	☐	☐	☐	☐	☐	___
j) Le bulletin du Laepi paraît assez souvent.	☐	☐	☐	☐	☐	___
k) Le catalogue du Laepi est un instrument qui renseigne vite et bien.	☐	☐	☐	☐	☐	___
l) Le diaporama produit par le Laepi touche aux vrais problèmes de l'enseignant en classes spéciales.	☐	☐	☐	☐	☐	___
m) De tous les services qu'offre le Laepi, c'est le service de consultation qui est le plus intéressant.	☐	☐	☐	☐	☐	___
n) De tous les services qu'offre le Laepi, c'est le service d'information qui est le plus intéressant.	☐	☐	☐	☐	☐	___
o) De tous les services qu'offre le Laepi, c'est le service mesure et évaluation qui est le plus intéressant.	☐	☐	☐	☐	☐	___

SECTION 11: COMME UTILISATEUR DES SERVICES DU L.A.E.P.I.

NB: CETTE SECTION S'ADRESSE EXCLUSIVEMENT A CEUX QUI ONT DEJA UTILISE LES SERVICES DU L.A.E.P.I. SI VOUS N'AVEZ JAMAIS UTILISE LES SERVICES DU L.A.E.P.I. PASSEZ A LA SECTION 111 A LA PAGE 8.

1. COMBIEN DE FOIS AVEZ-VOUS EU RECOURS AU L.A.E.P.I.? ______________ —

2. A QUELS SERVICES AVEZ-VOUS EU AFFAIRE? 1) ______________________ —

2) ______________________ —

3) ______________________ —

3. QUELS ETAIENT VOS BESOINS?

a) la première fois que vous avez fait appel au L.A.E.P.I.? ______________________ —

____

b) la deuxième fois que vous avez fait appel au L.A.E.P.I.? ______________________ —

____

c) la troisième fois que vous avez fait appel au L.A.E.P.I.? ______________________ —

____

4. **DANS QUEL MESURE AVEZ-VOUS ETE SATISFAIT DES ASPECTS SUIVANTS LORS DE**

LA PREMIERE UTILISATION:

	très satisfait	satisfait	peu satisfait
1. l'intervention du L.A.E.P.I.	☐	☐	☐
2. la rapidité de la réponse	☐	☐	☐
3. la disponibilité des ressources	☐	☐	☐
4. la personnalisation du service	☐	☐	☐
5. la correspondance aux besoins	☐	☐	☐

LA DEUXIEME UTILISATION:

	très satisfait	satisfait	peu satisfait
1. l'intervention du L.A.E.P.I.	☐	☐	☐
2. la rapidité de la réponse	☐	☐	☐
3. la disponibilité des ressources	☐	☐	☐
4. la personnalisation du service	☐	☐	☐
5. la correspondance aux besoins	☐	☐	☐

LA TROISIEME UTILISATION:

	très satisfait	satisfait	peu satisfait
1. l'intervention du L.A.E.P.I.	☐	☐	☐
2. la rapidité de la réponse	☐	☐	☐
3. la disponibilité des ressources	☐	☐	☐
4. la personnalisation du service	☐	☐	☐
5. la correspondance aux besoins	☐	☐	☐

5. NOUS AIMERIONS SAVOIR DANS QUELLE MESURE VOUS ETES D'ACCORD AVEC LES PHRASES SUIVANTES:

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt en désaccord	tout à fait en désaccord	sans opinion
a) Quand on vient au Laepi une fois, on a le goût d'y revenir.	☐	☐	☐	☐	☐
b) il est plus facile d'être utilisateur du Laepi que je ne le croyais avant de le devenir.	☐	☐	☐	☐	☐
c) mes échanges avec le Laepi auraient été moins profitables si les trois services (information-consultation-mesure et évaluation) n'avaient pas été intégrés.	☐	☐	☐	☐	☐
d) le Laepi diffuse suffisamment d'informations sur ses services.	☐	☐	☐	☐	☐

6. QUELLES SONT LES TROIS PRINCIPALES AMELIORATIONS QUE LE L.A.E.P.I. POURRAIT APPORTER A SES SERVICES?

____

____

____

8. COMMENTAIRES: ______________________________

____

____

VOTRE NOM: ____________________

SECTION 111:

NB: CETTE SECTION S'ADRESSE EXCLUSIVEMENT A CEUX QUI N'ONT JAMAIS UTILISE LES SERVICES DU L.A.E.P.I.

1. QUELLES SONT DANS L'ORDRE, LES TROIS PRINCIPALES RAISONS POUR LESQUELLES VOUS N'AVEZ PAS EU RECOURS AU L.A.E.P.I. (veuillez mettre "1" à côté de la raison la plus importante, "2" à côté de la deuxième plus importante et "3" à côté de la troisième)

   - manque de temps ☐
   - le Laepi ne m'inspire pas confiance ☐
   - il ne s'est pas présenté de besoin ☐
   - le Laepi est difficilement accessible ☐
   - j'ai profité de l'usage fait par un collègue ☐
   - je ne suis pas familier avec le Laepi ☐
   - je n'ai pas osé ☐
   - autres raisons (spécifiez) ______________________

   ____

   ____

2. CONNAISSEZ-VOUS QUELQU'UN QUI A UTILISE LES SERVICES DU L.A.E.P.I.?

   oui ☐ non ☐

   SI OUI, CETTE PERSONNE VOUS A-T-ELLE SEMBLE SATISFAITE?

   oui ☐ non ☐

3. AVANT LA CREATION DU L.A.E.P.I., AVIEZ-VOUS DEJA UTILISE LES SERVICES D'INFORMATION, DE CONSULTATION OU DE MESURE ET EVALUATION DE VOTRE COMMISSION SCOLAIRE?

oui ☐ non ☐

4. PENSEZ-VOUS AVOIR RECOURS AUX SERVICES DU L.A.E.P.I. AU COURS DES DEUX PROCHAINES ANNEES?

oui ☐ non ☐

5. CROYEZ-VOUS QUE LE L.A.E.P.I. PEUT ETRE UTILE A CERTAINS DE VOS COLLEGUES?

oui ☐ non ☐

POURQUOI? ______________________________

____

6. COMMENTAIRES: ______________________________

____

____

VOTRE NOM: ______________________________

Annexe VI

Evaluation du processus:
questionnaire adressé au groupe témoin et relatif à l'articulation du soutien professionnel dans les commissions scolaires

1. Y-a-t-il dans votre commission scolaire des personnes-ressources pouvant aider l'enseignant en classes spéciales (d'adaptation)?

☐ OUI ☐ NON

2. Si oui, quel est leur nombre en fonction des "titres"suivants:

- psychologue(s) :______
- conseiller(s) en orientation: _______
- travailleur(s) social: ______
- autres: (spécifiez) __________________ : ______

__________________ : ______

3. Avez-vous demandé l'intervention de l'une ou l'autre de ces ressources en 1976 - 77?

☐ OUI ☐ NON

4. Si oui, combien de fois? ☐

5. Si non, quelles sont, dans l'ordre, les trois(3) principales raisons pour lesquelles vous n'avez pas eu recours aux services de ces ressources (veuillez mettre "1", à côté de la raison la plus importante, "2" à côté de la deuxième plus importante et "3" à côté de la troisième).

☐ -manque de temps ;
☐ -ces ressources ne m'inspirent pas confiance ;
☐ -il ne s'est pas présenté de besoin ;
☐ -ces ressources sont difficilement accessibles (cochez: j'en ai fait l'expérience dans le passé ☐ ; on me l'a dit ☐);

SUITE PAGE SUIVANTE...

☐ -j'ai profité de l'usage fait par un collègue;

☐ -je ne suis pas familier avec "les mécanismes" d'utilisation de ces ressources;

☐ -je n'ai pas osé;

☐ -autres raisons (spécifiez) ______________________

____

____

NB: La question suivante s'adresse à ceux qui ont répondu OUI à l'interrogation numéro "3".

6. Ayant utilisé les ressources humaines de votre commission scolaire, dans quelle mesure avez-vous été satisfait des aspects suivants lors de votre (ou vos) utilisation(s):

	très satisfait	satisfait	peu satisfait
6.1 l'accessibilité à ces ressources	☐	☐	☐
6.2 la rapidité de la réponse	☐	☐	☐
6.3 la disponibilité des ressources	☐	☐	☐
6.4 la "personnalisation" des services de la C.S.	☐	☐	☐
6.5 la correspondance aux besoins	☐	☐	☐

Commentaire(s)______________________

____

____

7. Quelles sont les trois(3) principales améliorations que la commission scolaire pourrait apporter à ses services de soutien professionnel(ressources humaines)?

____

____

____

8. Y-a-t-il autre chose que vous aimeriez dire sur le sujet investigué par ce questionnaire ("le soutien professionnel à l'enseignant")?

____

____

____

____

____

Merci de votre collaboration. Nous vous suggérons de nous expédier votre "questionnaire" dès aujourd'hui.

Gilles Bonneau
Module Enfance Inadaptée
Pavillon Principal UQAC
930 est, Jacques-Cartier
Chicoutimi.

Annexe VII

Evaluation sommative: questionnaire utilisé au pré-test et au post-test

LABORATOIRE
D'ANALYSE ET
D'EXPERTISE EN
PSYCHOPÉDAGOGIE
DES INADAPTÉS

INFORMATION
CONSULTATION
RECHERCHE

PROJET DE RECHERCHE

Subventionné par le M.E.Q.

PHASE EXPERIMENTALE

(instrument de sémantique différentielle)

SEPTEMBRE 1976

930, RUE JACQUES-CARTIER — CHICOUTIMI — G7H 2B1 — TEL.: 545-5304

ATTITUDE DES PROFESSEURS

ENVERS UN CERTAIN NOMBRE DE CONCEPTS.

Un groupe de personnes du milieu et de l'Université, qui oeuvrent dans le domaine de l'enfance inadaptée, effectuent un projet de recherche dans le cadre du Laboratoire d'Analyse et d'Expertise en Psychopédagogie des Inadaptés au Saguenay-Lac St-Jean.

Ceci est un instrument que nous utilisons pour la recherche dans le cadre du projet. Vous voudrez bien répondre en toute honnêteté au questionnaire suivant.

On vous assure que ces données seront gardées confidentielles et de plus, toutes les informations tirées de ce questionnaire seront utilisées strictement pour ce projet.

Cette recherche s'effectue sous la direction de MM. Gilles Bonneau et Jean-Robert Poulin.

ATTENTION: On vous demande de ne pas feuilleter le questionnaire et d'attendre les instructions avant de commencer.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

NOM: ______________________ PRENOM: ______________________

DATE DE NAISSANCE: ☐☐☐ SEXE: ______________

STATUT: marié(e) ☐ célibataire: ☐ autre: ______________

SCOLARITE: légalement qualifié ☐ non légalement qualifié ☐

DIPLOME(S) ACTUEL(S): ______________________________

____

PERFECTIONNEMENT:

-Suivez-vous présentement des cours pour l'obtention d'un diplôme? OUI ☐ NON ☐

-nombre de crédits accumulés au 31 décembre 1976: ________

EXPERIENCE: en classes spéciales ☐ ans autres ☐ ans

CLIENTELE SCOLAIRE: ______________________________

ADRESSE: ______ ______________ ______________

NO RUE VILLE

TELEPHONE: ______________ ______________

résidence au travail

.....à l'usage du bureau seulement...

INSTRUCTIONS

Nous sommes intéressés à connaître la signification que les enseignants donnent à différents concepts, phrases ou mots. Dans les pages suivantes, nous vous présentons ces concepts, phrases ou mots. Nous vous demandons de les juger en vous servant d'échelles.

Sur chacune des échelles, vous avez sept positions différentes pour placer votre marque. Voici comment vous servir de ces échelles:

<u>1er exemple</u>:

Si vous pensez que le concept au haut de la page est <u>très relié</u> à un point ou l'autre de l'échelle, placez votre "X" comme ceci:

BON __X__:_____:_____:_____:_____:_____:_____ MAUVAIS

OU BIEN comme cela:

BON _____:_____:_____:_____:_____:_____:__X__ MAUVAIS

<u>2ième exemple</u>:

Si vous considérez que le concept est relié à un point ou à l'autre de l'Échelle mais <u>pas au plus haut degré</u>, placez votre "X" comme ceci:

TRISTE _____:__X__:_____:_____:_____:_____:_____ HEUREUX

OU BIEN comme cela:

TRISTE _____:_____:_____:_____:_____:__X__:_____ HEUREUX

<u>3ième exemple</u>:

Si vous jugez que le concept est <u>très peu relié</u> à un point ou l'autre de l'échelle, placez votre "X" comme ceci:

PAUVRE _____:_____:__X__:_____:_____:_____:_____ RICHE

OU BIEN comme cela:

PAUVRE _____:_____:_____:_____:__X__:_____:_____ RICHE

4ième exemple:

Si vous considérez que le concept est neutre(inconnu), placez votre "X" au centre comme ceci:

AGREABLE _____:_____:_____:__X__:_____:_____:_____ DESAGREABLE

I M P O R T A N T

1. Veuillez noter qu'il n'y a pas de réponses vraies ou fausses. Nous désirons votre attitude réelle envers le concept.

2. Placez votre "X" sur le milieu de la ligne,

comme ceci:

_____:_____:__X__:_____:_____:_____:_____

pas comme cela:

_____:_____:_____X_____:_____:_____:_____

3. Vérifiez si vous avez mis un seul "X" à chaque échelle, pour chaque concept.

4. -Lorsque vous aurez débuté, ne revenez pas en arrière, même si vous avez l'impression que certains concepts se ressemblent.

-C'est votre première idée qui est la plus importante.

-Faites chacun des concepts séparément.

-Ne travaillez ni trop vite, ni trop lentement.

-Attention! c'est votre première idée que l'on veut.

-Cependant, ne remplissez pas ce questionnaire à la légère, sous prétexte que l'on veut votre première impression.

LE MILIEU SCOLAIRE

BON	____	____	____	____	____	____	____	MAUVAIS
TRISTE	____	____	____	____	____	____	____	HEUREUX
PAUVRE	____	____	____	____	____	____	____	RICHE
AGRÉABLE	____	____	____	____	____	____	____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____	____	____	____	____	____	____	PRÉCIEUX

L'INFORMATION

BON	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

BON	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______	MAUVAIS
TRISTE	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______	HEUREUX
PAUVRE	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______	RICHE
AGRÉABLE	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______ :	______	PRÉCIEUX

L'INADAPTATION

BON	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

L'AUTONOMIE

BON	____	____	____	____	____	____	____	MAUVAIS
TRISTE	____	____	____	____	____	____	____	HEUREUX
PAUVRE	____	____	____	____	____	____	____	RICHE
AGRÉABLE	____	____	____	____	____	____	____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____	____	____	____	____	____	____	PRÉCIEUX

LES PERSONNES RESSOURCES

RON	_____:_____:_____:_____:_____._____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

LE DYNAMISME

BON	____	____	____	____	____	____	____	MAUVAIS
TRISTE	____	____	____	____	____	____	____	HEUREUX
PAUVRE	____	____	____	____	____	____	____	RICHE
AGRÉABLE	____	____	____	____	____	____	____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____	____	____	____	____	____	____	PRÉCIEUX

LA COMMUNICATION

BON	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

LES PARENTS

BON	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

LA DISPONIBILITE

BON	______:______:______:______:______:______:______	MAUVAIS
TRISTE	______:______:______:______:______:______:______	HEUREUX
PAUVRE	______:______:______:______:______:______:______	RICHE
AGRÉABLE	______:______:______:______:______:______:______	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	______:______:______:______:______:______:______	PRÉCIEUX

LE PSYCHOLOGUE

BON	____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	MAUVAIS
TRISTE	____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	HEUREUX
PAUVRE	____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	RICHE
AGRÉABLE	____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	: ____	PRÉCIEUX

VIE D'EQUIPE

BON _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ MAUVAIS

TRISTE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ HEUREUX

PAUVRE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ RICHE

AGRÉABLE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ DÉSAGRÉABLE

SANS VALEUR _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ PRÉCIEUX

L'ENFANT

BON	____:____:____:____:____:____:____	MAUVAIS
TRISTE	____:____:____:____:____:____:____	HEUREUX
PAUVRE	____:____:____:____:____:____:____	RICHE
AGRÉABLE	____:____:____:____:____:____:____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____:____:____:____:____:____:____	PRÉCIEUX

LA RECHERCHE

BON _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ MAUVAIS

TRISTE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ HEUREUX

PAUVRE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ RICHE

AGRÉABLE _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ DÉSAGRÉABLE

SANS VALEUR _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____ PRÉCIEUX

LE TRAVAILLEUR SOCIAL

BON	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____	MAUVAIS
TRISTE	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____	HEUREUX
PAUVRE	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____	RICHE
AGRÉABLE	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____ :	____	PRÉCIEUX

LA PEDAGOGIE

BON	____:____:____:____:____:____:____	MAUVAIS
TRISTE	____:____:____:____:____:____:____	HEUREUX
PAUVRE	____:____:____:____:____:____:____	RICHE
AGRÉABLE	____:____:____:____:____:____:____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____:____:____:____:____:____:____	PRÉCIEUX

MOI, COMME PROFESSEUR

BON	____	____	____	____	____	____	____	MAUVAIS
TRISTE	____	____	____	____	____	____	____	HEUREUX
PAUVRE	____	____	____	____	____	____	____	RICHE
AGRÉABLE	____	____	____	____	____	____	____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	____	____	____	____	____	____	____	PRÉCIEUX

LA SATISFACTION

BON	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	MAUVAIS
TRISTE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	HEUREUX
PAUVRE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	RICHE
AGRÉABLE	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	DÉSAGRÉABLE
SANS VALEUR	_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____	PRÉCIEUX

LA MOTIVATION

BON ______:______:______:______:______:______:______ MAUVAIS

TRISTE ______:______:______:______:______:______:______ HEUREUX

PAUVRE ______:______:______:______:______:______:______ RICHE

AGRÉABLE ______:______:______:______:______:______:______ DÉSAGRÉABLE

SANS VALEUR ______:______:______:______:______:______:______ PRÉCIEUX

LE DIALOGUE

BON ____:____:____:____:____:____:____ MAUVAIS

TRISTE ____:____:____:____:____:____:____ HEUREUX

PAUVRE ____:____:____:____:____:____:____ RICHE

AGRÉABLE ____:____:____:____:____:____:____ DÉSAGREÁBLE

SANS VALEUR ____:____:____:____:____:____:____ PRÉCIEUX

Annexe VIII

Questionnaire d'évaluation des écoles et pondération

NOM DE L'ECOLE ______________________ NOTE ______/100

		REPONSES	POINTS	POINTS
1.	Combien y a-t-il de professeurs en enfance inadaptée dans votre école?	____	____	____
2.	Comment sont regroupés vos étudiants?			
	a) école spécialisée ___			
	b) école non-spécialisée ___			
	c) école non-spécialisée, classes hétérogènes ___		____	____
3.	a) Quelle est la médiane de la scolarisation de vos professeurs en classes spéciales?	____	____	____
	b) Quelle est la médiane de leur expérience?	____	____	____
4.	A quelle fréquence les personnes qui suivent rencontrent-elles les professeurs de votre école?			
	a) conseiller pédagogique (par année)	____	____	____
	b) conseiller en orientation (par mois)	____	____	____
	c) psychologue (par mois)	____	____	____
	d) travailleur social (par mois)	____	____	____
5.	a) Quand un professeur veut rencontrer un parent, dans quelle proportion des cas réussit-il?	____	____	____
	b) Dans quelle proportion ces entrevues ont-elles le succès escompté?	____	____	____
6.	a) Pouvez-vous évaluer, sur une échelle de 1 à 5, le travail d'équipe de vos professeurs en enfance inadaptée, sachant que la note 0 correspond au travail le plus individualiste possible et que la note 5 correspond au plus grand esprit d'équipe imaginable?	____	____	____
	b) Vos professeurs se réunissent-ils régulièrement? pratiques d'équipe et/ou 1 fois/3 semaines ou plus ___ moins d'une fois/3 semaines ___ .		____	____

	REPONSES	POINTS	POINTS
7. Depuis combien de temps avez-vous des classes spéciales pour inadaptés?	____ an(s)	____	____

LA PONDERATION	POINTS	POINTS
Question 1 14.3		14.3
Question 2 a) 14.3 b) 9.2 c) 0		14.3
Question 3 a) 12 ans = .8 13 ans = 1.6 14 ans = 2.4 15 ans = 3.2 16 ans = 4 17 ans = 4.8 18 ans = 5.6 19 ans = 6.4 20 ans = 7.3 b) 1 an = .5 2 ans = .9 3 ans = 1.3 4 ans = 1.8 5 ans = 2.3 6 ans = 2.8 7 ans = 3.3 8 ans = 3.7 9 ans = 4.2 10 ans = 4.7 11 ans = 5.2 12 ans = 5.6 13 ans = 6.1 14 ans = 6.6 15 ans = 7.		14.3
Question 4 a) conseiller pédagogique: moins 1 fois l'an = 0 point 1 fois l'an ou plus = 3.5 points	3.5	
b) conseiller en orientation: moins 1 fois par mois = 0 point 1 fois par mois ou plus = 3.5 points	3.5	
c) psychologue: moins 1 fois par mois = 0 point 1 fois par mois ou plus = 3.5 points	3.5	14.0
d) travailleur social: moins 1 fois par mois = 0 point 1 fois par mois ou plus = 3.5 points	3.5	

		POINTS	POINTS
Question 5	a) X pourcent de 8.5 points	8.5	14.1
	b) X pourcent de 5.6 points	5.6	
Question 6	a) cote 0 = 0 point		
	cote 1 = 2.2 points		
	cote 2 = 4.5 points		
	cote 3 = 6.8 points		
	cote 4 = 9.1 points		
	cote 5 et plus = 11.4 points	11.4	
	b) 1 fois par 3 semaines ou plus = 2.8 points		14.2
	moins d'une fois par 3 semaines = 0 point	2.8	
Question 7	1 an = 2.4 points		
	2 ans = 4.7 points		
	3 ans = 7.1 points		
	4 ans = 9.5 points		14.3
	5 ans = 11.8 points		
	6 ans ou plus = 14.3 points		
	TOTAL POSSIBLE DE:		99.5